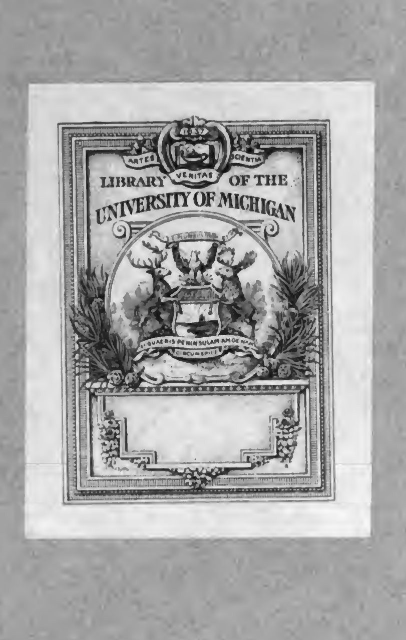
Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte ...



ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE


ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

DAS KLASSISCHE ALTERTUM
GESCHICHTE UND DEUTSCHE LITERATUR

UND FÜR

PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

JOHANNES ILBERG UND BERNHARD GERTH

ELFTER BAND

LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER
1903

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

DAS KLASSISCHE ALTERTUM GESCHICHTE UND DEUTSCHE LITERATUR

HERAUSGEGEBEN

VON

JOHANNES ILBERG

SECHSTER JAHRGANG 1903

MIT 13 ABBILDUNGEN IM TEXT UND EINER TAFEL

LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER
1903

VERZEICHNIS DER MITARBEITER VON BAND I (1898), III (1899), V (1900), VII (1901), IX (1902) UND XI (1903)

Walther Amelung in Rom (V 1. 504)
Adolf Bachmann in Prag (V 362. 444)
Alfred Baldamus in Leipzig (V 156. 220. 222, VII 227. 718, XI 532. 727)
Paul Barth in Leipzig (V 515, XI 678)
Wilhelm Barth in Athen (V 177)
Adolf Bauer in Graz (IX 229. 337)
Fritz Baumgarten in Freiburg i. B. (V 303)
Wilhelm Becher in Dresden (XI 74)
Karl Berger in Worms (III 661)
Ernst Bergmann in Braunschweig (IX 129)
Erich Bethe in Gießen (VII 657)
Friedrich Blass in Halle a. S. (III 30. 80, V 416, IX 708, XI 66)
Leo Bloch in Wien (VII 23. 113)
Hugo Blümner in Zürich (V 432, XI 648)
Heinrich Böhmer-Romundt in Bonn (V 535, XI 272)
Alois Bömer in Münster i. W. (XI 148)
Gotthold Boetticher in Berlin (I 221. 432. 568, III 77. 382, V 159)
Erich Brandenburg in Leipzig (V 55)
Ewald Bruhn in Frankfurt a. M. (I 248)
Ivo Bruns (†) in Kiel (V 17)
Georg Buchwald in Leipzig (I 565)
Heinrich Bulle in Erlangen (V 661)
Friedrich Cauer in Elberfeld (III 686)
Paul Cauer in Düsseldorf (V 597, IX 77)
Leopold Cohn in Breslau (I 514, V 323. 516)
Wilhelm Crönert in Göttingen (V 586)
Adolf Deissmann in Heidelberg (XI 161)
Berthold Delbrück in Jena (IX 317)
Ludwig Deubner in Bonn (IX 370)
Ernst Devrient in Jena (I 367, III 646, V 517, VII 51. 418, IX 403)
Gustav Diestel (†) in Dresden (I 541)
Karl Dieterich in Berlin (XI 690)
Armin Dittmar in Grimma (V 158)
Richard Doebner in Hannover (III 377)
Engelbert Drerup in München (III 356)
Gottlob Egelhaaf in Stuttgart (V 641, VII 509, IX 149. 150. 686, XI 381. 729)
Emil Ermatinger in Winterthur (V 139)
Hubert Ermisch in Dresden (I 595)
August Fick in Meran (I 501)
Martin Fickelscherer in Chemnitz (I 480)
Richard Friedrich in Bautzen (V 304)
Carl Fries in Berlin (I 351. 418, V 514, VII 382, IX 689, XI 75. 77. 152. 240. 376. 382. 722. 723)
Robert A. Fritzsche in Gießen (XI 525)
Johannes Geffcken in Hamburg (III 253, IX 580, XI 550)
Alfred Gercke in Greifswald (I 585, VII 1. 81. 185)
Ernst Gerland in Homburg v. d. H. (IX 726, XI 718)
Bernhard Gerth in Leipzig (VII 501)
Karl Goebel in Soest (V 187)
Walter Goetz in München (V 611)
Alfred Götze in Freiburg i. B. (VII 309. 584. 720)
Wolfgang Golther in Rostock (IX 298)
Hans Graeven in Trier (I 323, V 692)
Ernst Grosse in Freiburg i. B. (VII 578)
Otto Güntter in Stuttgart (XI 730)
Moriz Guggenheim in Zürich (IX 521)
Ludwig Gurlitt in Steglitz (V 300, VII 532)
Albin Häbler (†) in Leipzig (I 365)
August Hausrath in Karlsruhe (I 305)
August Hedinger in Stuttgart (III 562)
Karl Heinemann in Leipzig (III 212. 510, V 128, IX 154, XI 678)
Rudolf Helm in Berlin (IX 188. 263. 351)
Hans F. Helmolt in Leipzig (I 218)
Georg Herrmann in Königsberg i. Pr. (I 373)
Heinrich Hertzberg in Halle a. S. (V 647)
Hermann Hirt in Leipzig (I 485, III 570, XI 69)
Adolf Holm (†) in Freiburg i. B. (I 129, V 309)
Wilhelm Horn in Gießen (VII 353)

Carl Hosius in Münster i. W. (III 101)
Friedrich Hultsch in Dresden (III 186)
Georg Ihm in Mainz (I 480)
Georg Ilberg in Großschweidnitz (III 158)
Johannes Ilberg in Leipzig (I 223. 375. 484, III 159. 223. 383. 595, V 80. 155. 387. 596, VII 70. 160, IX 228. 507. 688. 741, XI 312. 383. 616)
Otto Immisch in Leipzig (III 440. 549. 612, V 382. 405, XI 65. 237. 723)
Julius Kaerst in Würzburg (IX 32)
Ernst Kalinka in Innsbruck (III 665)
Josef Kaufmann in Magdeburg (VII 283. 335, IX 513. 516)
Gustav Kettner in Pforta (XI 55)
Friedrich Keutgen in Jena (V 275)
Friedrich Kluge in Freiburg i. B. (VII 692)
Friedrich Knoke in Osnabrück (V 306)
Friedrich Koepp in Münster i. W. (V 76. 263, IX 609, XI 379)
Alfred Körte in Basel (V 81, XI 537)
Rudolf Kötzschke in Leipzig (I 303, III 154. 509, XI 77)
Ernst Kornemann in Tübingen (III 118)
Wilhelm Kroll in Greifswald (VII 559, XI 1. 681)
Otto Ladendorf in Leipzig (V 629, VII 133. 310. 644, IX 484. 739, XI 79. 80. 158. 160. 238. 239. 351. 445)
Hans Lamer in Leipzig (XI 146. 308. 374. 527)
Edmund Lammert in Leipzig (III 1, IX 100. 169)
Karl Lamprecht in Leipzig (IX 459, XI 674)
Gustav Landgraf in München (VII 503)
Hermann Lattmann in Ilfeld (XI 410)
Konrad Lehmann in Steglitz (VII 506)
Max Lehnerdt in Königsberg i. Pr. (XI 108)
Friedrich Leo in Göttingen (IX 157)
Georg Liebe in Magdeburg (I 149, III 720, VII 214. 381)
Justus Hermann Lipsius in Leipzig (I 225)
Paul Lorentz in Sorau (I 675)
Hans Lucas in Charlottenburg (IX 427)
Erich Marcks in Heidelberg (I 212)
Friedrich Marx in Leipzig (I 105, III 532)
Theodor Matthias in Zwickau (VII 651, IX 152. 153)
Harry Maync in Leipzig (XI 535. 732)
Richard M. Meyer in Berlin (V 465. 554. 714, VII 362, XI 122. 705)
Theodor A. Meyer in Schönthal a. J. (XI 419)
Paul J. Möbius in Leipzig (V 161, XI 477. 736)
Eugen Mogk in Leipzig (I 68, III 62)
Hans Morsch in Berlin (III 78)
Albert Müller in Hannover (I 224)
Johannes Müller in Augsburg (IX 652)
Rudolf Müller in Basel (IX 147)
Wilhelm Naudé in Charlottenburg (XI 531)
Wilhelm Nestle in Schwäbisch-Hall (III 723, IX 71, XI 81. 178. 677)
Alfred Neumann in Zittau (III 662, IX 72. 686)
Carl Neumann in Heidelberg (III 371)
Max Niedermann in Chaux de Fonds (IX 402. 607)
Benedictus Niese in Marburg i. H. (III 419)
Ferdinand Noack in Jena (I 569. 655, V 593)
Eduard Norden in Breslau (VII 249. 313)
Albert Oeri in Gotha (V 638)
Jakob Oeri in Basel (VII 312)
Richard Opitz in Leipzig (III 155. 221. 297, V 657, VII 76. 708)
Hermann Peter in Meißen (I 38. 637)
Herman von Petersdorff in Stettin (I 459, III 195. 508, V 644, VII 228. 634, XI 359)
Eugen Petersen in Rom (IX 510)
Robert Petsch in Würzburg (XI 153. 207. 733)
Theodor Plüss in Basel (I 475. 478, III 498, V 640, VII 74, IX 68)
Robert Pöhlmann in München (I 23. 88. 186)
Michael Pokrowskij in Moskau (IX 252)
Felix Rachfahl in Königsberg i. Pr. (V 703, IX 540)
Siegfried Reiter in Prag (VII 513, IX 436)
Richard Richter (†) in Leipzig (III 302)
Siegfried Rietschel in Tübingen (V 206)
Constantin Ritter in Ellwangen (XI 241. 313)
Gustav Roloff in Berlin (IX 389, XI 31)
Wilhelm Heinrich Roscher in Wurzen (VII 716)
Otto Rossbach in Königsberg i. Pr. (III 50, VII 385)
Walther Ruge in Leipzig (I 470, VII 223, IX 682)
Martin Schanz in Würzburg (XI 262)
Bernhard Schmidt in Freiburg i. B. (XI 617)
Ludwig Schmidt in Dresden (XI 340)
Otto Eduard Schmidt in Meißen (I 174. 635, III 328. 466, V 38, VII 307. 620, IX 602. 683)
Wilhelm Schmidt in Helmstedt (III 242)
Max Schneidewin in Hameln (VII 655, XI 439)
Paul Scholz in Breslau (IX 227)
Carl Schuchhardt in Hannover (V 90. 307)
Ernst Schulze in Homburg v. d. H. (I 263)
Eduard Schwartz in Göttingen (VII 593)
Hermann Schwarz in Halle a. S. (XI 289)
Eduard Schwyzer in Zürich (V 244, VII 233, XI 443)

Otto Seeck in Greifswald (I 628, III 225. 295. 305. 402, IX 400).
Eduard Sievers in Leipzig (IX 53)
Wilhelm Soltau in Zabern (IX 20)
Georg Steinhausen in Kassel (I 448)
Carl Steinweg in Halle a. S. (III 703)
Karl Strecker in Dortmund (III 573. 629, XI 569. 629)
Franz Studniczka in Leipzig (I 377, III 601, V 166. 226, IX 679)
Conrad Sturmhoefel in Leipzig (III 157)
August Teuber in Eberswalde (III 600)
Georg Thiele in Marburg i. H. (IX 405)
Karl Tittel in Leipzig (XI 385)
Johannes Tolkiehn in Königsberg i. Pr. (VII 161, XI 326)
Oskar Treuber (†) in Tübingen (III 270)
Heinrich Ulmann in Greifswald (XI 494)
Heinrich Ludwig Urlichs in München (III 717. V 591)
Veit Valentin (†) in Frankfurt a. M. (I 286. 611, III 299. 385)
Alfred Vierkandt in Berlin (V 117)
Friedrich Vogel in Fürth (III 156, V 217, VII 225)
Theodor Vogel in Dresden (I 81. 224. 669, VII 63)
Friedrich Vogt in Marburg i. H. (III 133)
Johannes Volkelt in Leipzig (XI 508)
Johannes Vollert in Vegesack (III 80)
Adalbert Wahl in Freiburg i. B. (XI 200)
Otto Waser in Zürich (VII 598)
Ernst Wasserzieher in Oberhausen (XI 380)
Robert Weber in Leipzig (I 370, III 597, V 653)
Paul Wendland in Kiel (V 229, IX 1)
Emil Werunsky in Prag (VII 433)
Martin Wetzel (†) in Köln (V 389)
Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff in Berlin (III 513)
Ulrich Wilcken in Halle a. S. (VII 677)
Hugo Willenbücher in Mainz (I 300)
Paul von Winterfeld in Berlin (V 341)
Georg Wissowa in Halle a. S. (I 161)
Georg Witkowski in Leipzig (I 375)
Gustav Wolf in Freiburg i. B. (IX 279, XI 597)
Bruno Wolff-Beckh in Steglitz (XI 449)
Paul Wolters in Würzburg (X 738)
Hermann Wunderlich in Berlin (I 54)
Richard Wünsch in Gießen (XI 522)
Rudolf Wustmann in Leipzig (III 718)
Robert Wuttke in Dresden (I 341)
Jakob Wychgram in Berlin (III 511)
Erich Ziebarth in Hamburg (IX 214, XI 480)
Julius Ziehen in Charlottenburg (I 404)
Thaddäus Zielinski in St. Petersburg (I 1, III 81. 161, VII 453, IX 608. 635)

INHALT

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN

ZUR PÄDAGOGISCHEN PSYCHOLOGIE UND PHYSIOLOGIE

Von August Messer

Von der Schiller-Ziehenschen Sammlung[1]) sollen diesmal folgende Abhandlungen zur Besprechung kommen:

1. Hornemann, F., Die neueste Wendung im preußischen Schulstreite und das Gymnasium. 68 S. (Mk. 1,50).
2. Liebmann, A., Sprachstörungen geistig zurückgebliebener Kinder. 78 S. (Mk. 1,80).
3. Ament, W., Die Entwickelung der Pflanzenkenntnis beim Kinde und bei Völkern. 59 S. (Mk. 1,80).
4. Brauckmann, K., Psychische Entwickelung und pädagogische Behandlung schwerhöriger Kinder. 96 S. (Mk. 2).
5. Ganzmann, O., Über Sprach- und Sachvorstellungen. 80 S. (Mk. 1,80).
6. Ziehen, Th., Die Geisteskrankheiten des Kindesalters. 80 S. (Mk. 1,80).
7. Leubuscher, G., Staatliche Schulärzte. 58 S. (Mk. 1,60).
8. Schiller, H., I. Der Aufsatz in der Muttersprache. II. Der Aufsatz im 4. bis 8. Schuljahr (9.—14. Jahr). 64 S. (Mk. 1,60).
9. Ament, W., Begriff und Begriffe der Kindersprache. 85 S. (Mk. 2).

I

Hornemann weist zunächst überzeugend nach, daß 'die neueste Wendung im preußischen Schulstreite' nicht, wie angekündigt, eine Weiterführung der im Jahre 1892 eingeleiteten Reform ist, sondern zu dieser im scharfen Gegensatze steht. Daß er selbst diese Wendung nicht billigt, ist begreiflich. Er war einer der Führer des Hannöverschen Einheitsschulvereins, der auf die Ergebnisse der Dezemberkonferenz von 1890 und die Lehrpläne von 1892 einen so bedeutenden Einfluß übte. In seinem Sinne war damals eine Ausdehnung der Berechtigung des Realgymnasiums abgelehnt, ja diesem die Existenzberechtigung abgesprochen worden. Es war damals zu erwarten, daß das Gymnasium wieder zu der höheren Einheitsschule werden würde, welche die grundlegende Vorbereitung für alle wissenschaftlichen Fachstudien geben und so den studierten Kreisen die innere Gleichartigkeit ihrer Bildung verbürgen würde. Die Herstellung einer solchen Gymnasium und Realgymnasium verschmelzenden höheren Einheitsschule war ja auch das Hauptziel des genannten Vereins gewesen. Nunmehr wurde als Grundsatz aufgestellt, daß nicht nur das Realgymnasium, sondern auch die Oberrealschule dem Gymnasium

[1]) H. Schiller und Th. Ziehen, Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiet der pädagogischen Psychologie und Physiologie. Berlin, Verlag von Reuther & Reichard. Bd. IV Heft 2—6 u. Bd. V Heft 1—4 (1901 u. 1902). — Vgl. in diesen Jahrbüchern Bd. VIII 401 ff.

gleichgestellt werden solle. Ferner war es im Sinne Hornemanns gewesen, daß die Dezemberkonferenz von 1890 den lateinlosen Untergrund ablehnte, jetzt sollen die Versuche damit auf breiterer Grundlage fortgeführt werden.

Hornemann sucht nun den nach seiner Ansicht verfehlten Grundsätzen des Kieler Erlasses vom 26. November 1900 gegenüber die Idee des Gymnasiums im Zusammenhang des Bildungswesens zu entwickeln. Er geht dabei aus von dem Begriff der allgemeinen Bildung. Er unterscheidet an dieser mit Recht eine formale Seite: eine höhere Regsamkeit aller geistigen Kräfte und eine gewisse Feinheit und Schönheit des persönlichen Auftretens; und eine materiale: ein gewisses Maß von Wissen, das aber nicht aus vereinzelten Kenntnissen bestehen soll, sondern dem als Ideal 'die vollendete Erkenntnis der Welt als eines Ganzen in ihren tiefsten und feinsten Zusammenhängen' vorschwebt. Damit aber die innere Einheit der zu bildenden Persönlichkeit erreicht werde, muß die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit beherrscht sein von der Idee der Konzentration, deren Wesen er ausführlich darzulegen sucht. Er betont dabei in Anlehnung an Kant und Natorp gegenüber den Herbartianern, daß die Einheit des Gedankenkreises mit der Einheit der Persönlichkeit nicht gleichzusetzen sei, dafs vielmehr 'alle Kräfte des Geistes zuletzt dem vernünftigen Willen als dem Kern der ausgebildeten Persönlichkeit zustreben und sich in ihm als dem Höchsten in der Menschennatur zusammenfinden sollen'.

Zur Kritik möchte ich hier bemerken, daß es mir leicht irreführend zu sein scheint, wenn man die von Kant als Grund der Einheit des Bewußtseins aufgewiesene geistige Selbsttätigkeit zum Ausgangspunkt psychologisch-pädagogischer Erwägungen macht. Denn Kants Gesichtspunkt ist der erkenntnistheoretische, der vom psychologischen reinlich zu scheiden ist; auch vollzieht sich das von ihm konstatierte Hineintragen der Anschauungsformen und der Verstandeskategorien in das gegebene Empfindungsmaterial unbewußt und ist von jeder pädagogischen Beeinflussung unabhängig. Ein sorgfältiges Auseinanderhalten der psychologischen und der erkenntnistheoretischen Betrachtungsweise ist schwierig und wird deshalb vielfach in philosophischen und pädagogischen Schriften vermißt. Eine klare Darlegung dieses Unterschieds sowie eine treffliche Auseinandersetzung über Objekt und Methode der Psychologie nach den Grundanschauungen Kants gibt P. Natorp in seiner leider nicht genug beachteten Schrift 'Einleitung in die Psychologie nach kritischer Methode' (Freiburg i. Br. 1888).

Hornemann entwickelt dann weiter im Anschluß an Natorp das Ideal einer organisierten Gesellschaft, er verwirft aber mit beachtenswerter Begründung die von jenem als Folgerung aus jenem Ideal geforderte Nationalschule, die alle Kinder aufnehmen und so lange, wie es die Rücksicht auf die besonderen Forderungen der Berufsbildung irgend gestattet — er meint sechs Jahre —, festhalten solle. Er betont, daß Natorp die Bedeutung des Berufs und die Bestimmtheit der gesamten geistig-sinnlichen Persönlichkeit durch den Beruf übersehe und deshalb die Notwendigkeit weiterer Gliederungen des Volks-

körpers, die zwischen dem Einzelnen und dem Volk Mittelstufen bildeten, verkenne. Indem sich nämlich die Angehörigen verwandter Berufe, zusammengehalten durch gleiche Art und Höhe der Berufsbildung und der damit zusammenhängenden Lebensauffassung und Lebensführung in Arbeit und Genuß, in Haus und Gesellschaft, zusammenschließen, entstehen Bildungsschichten innerhalb des Volkes. Die Organisation des Bildungswesens darf nun nicht darauf hinzielen, die Unterschiede der Berufsstände durch möglichst lange Vereinigung aller in derselben Schule aufzuheben, sondern sie muß der bestehenden Gliederung in Berufsstände, bezw. Bildungsschichten sich anschließen, dabei allerdings den Übergang von den unteren zu den oberen Schichten dem Bedürfnis gemäß ermöglichen. Die Berufsstände der Gegenwart sind nun: der Stand der Bauern und der städtischen Arbeiter, der gewerbliche Mittelstand und der Stand der akademisch Gebildeten. Diesen drei Bildungsschichten müssen drei von unten bis oben eigenartig organisierte allgemein bildende Schulen (Volksschule, Realschule, Gymnasium) entsprechen, an die sich die zu jeder Bildungsschicht gehörenden Fachschulen anschließen. Die Einheit des Volksgeistes wird durch diese Dreiteilung der Schulen nicht gefährdet, weil sie nicht wesentlich, sondern nur gradweise voneinander abweichen und alle 'Schulen der Humanität im nationalen Gewande' sind. Der Zweck des Gymnasiums insonderheit ist, 'für diejenigen Berufe die grundlegende Allgemeinbildung zu geben, welche in ihrer Fachbildung das Studium auf einer Hochschule nach Art der Universität voraussetzen'. In ihm müssen alle Hauptzweige der deutschen Nationalbildung — das griechisch-römische Altertum, das Christentum, das Deutschtum, die beiden neueren Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften — aus den Quellen gelehrt, und dabei muß sowohl zu historisch-genetischem wie wissenschaftlich-systematischem Verständnis möglichst auf dem Wege der Induktion angeleitet werden.

In den Ausführungen über die Entstehung der gegenwärtigen Berufsstände stützt sich Hornemann mit allzugroßem Vertrauen auf Otto Ammon. Seine Aufstellungen sind aber, wie z. B. Karl Jentsch (Sozialauslese, Leipzig 1898) gezeigt hat, sehr anfechtbar. Auch kann ich dem Verfasser nicht beistimmen, wenn er meint, daß es durch das von ihm empfohlene dreiteilige Schulsystem gewährleistet werde, 'daß der einzige Maßstab für Aufsteigen auf der sozialen Leiter die Tüchtigkeit sei'. Dazu dürfte doch eher eine Schulorganisation wie die von Natorp vorgeschlagene, verbunden mit Unentgeltlichkeit alles Unterrichts, geeignet sein. Endlich dürfte dafür der zwingende Beweis kaum erbracht sein, daß die Schule für die oberste Bildungsschicht nicht verschiedene Spielarten aufweisen dürfe. Überhaupt wird es kaum tunlich sein aus derartigen philosophischen Erwägungen, wie sie auch Hornemann anstellt, in zwingender Weise Maßnahmen gegenüber dem historisch Gewordenen abzuleiten. Damit soll aber der Wert derselben nicht herabgesetzt werden; sie wirken überaus klärend und sind auch vorzüglich geeignet, die Bedeutung des Lehrerberufs in dem sozialen Gesamtleben vorzuführen und so ein Standesbewußtsein im edelsten Sinne zu fördern.

II

Liebmann geht von dem Satze aus, daß die häufig gestellte Diagnose, ein Kind sei 'geistig zurückgeblieben', zu allgemein sei und deshalb ebensowenig eine ausreichende Unterlage für therapeutische Behandlung biete wie etwa die vage Diagnose: Brustkrankheit oder Unterleibskrankheit. Durch eine systematische Untersuchung könne man bei einem jeden 'geistig Zurückgebliebenen' ganz bestimmte Defekte herausfinden. Solche sind z. B. in der akustischen Sphäre: mangelhaftes Unterscheidungsvermögen für Töne und Geräusche, mangelhaftes Sprachverständnis; in der optischen Sphäre: die Unfähigkeit, Farben, Formen und Bilder zu erkennen, sowie Größen-, Raum- und Lageunterschiede zu machen; weiterhin Perversitäten des Geschmacks und Geruchs; mangelhaftes Unterscheidungsvermögen des Druck- und Temperatursinnes; Ungeschicklichkeit in den Bewegungen, auffallende Herabsetzung des Schmerzgefühls.

Eine sehr hervorragende Stellung unter den Defekten geistig Zurückgebliebener nehmen die Sprachstörungen ein. Sie gewähren einen besonders tiefen Einblick in die geistige Struktur des Patienten, und gerade ihre Beseitigung bringt oft die stillstehende geistige Entwickelung wieder in Fluß.

Die Sprachstörungen sind als primär zu bezeichnen, wenn 'organische Abnormitäten (Gehörsherabsetzung, Lähmungen, Geschwülste u. s. w.) oder funktionelle Mängel die Sprache unverständlich machen, den Patienten von der Umgebung isolieren und so seine geistige Entwickelung retardieren'.

Die Sprachstörungen sind sekundärer Natur, wenn sie auf der geistigen Inferiorität des Patienten beruhen. Hier unterscheidet der Verfasser wieder drei Formen:

1. Die Stummheit. Diese Patienten sprechen nichts, weil sie nichts zu sagen haben; sie sitzen vielfach apathisch stundenlang auf derselben Stelle und stieren blöden Blickes ins Leere; auch starke optische oder akustische Reize erregen ihre Aufmerksamkeit nicht; das Sprachverständnis fehlt.

2. Das Stammeln, d. h. die Unfähigkeit, alle Laute und Lautverbindungen in korrekter Weise zu bilden. Diese Patienten leiden meist an einer merkwürdig langsamen Auffassungsgabe und an der Unfähigkeit ihre Aufmerksamkeit zu konzentrieren; dadurch sind ihre Wahrnehmungen zu blaß und ungenau, als daß sich Vorstellungen und Begriffe bilden könnten. Dem entspricht hochgradigste Ungeschicklichkeit der Sprachorgane. Ihre spontane Sprache besteht meist nur aus unartikulierten Lauten. Sprachverständnis ist meist nicht vorhanden oder doch nur für wenige Worte.

3. Gewisse Fälle von Stottern und Poltern (d. h. Herausstoßen der Worte in sinnloser Hast). Diese Patienten zeigen eine gewisse, wenn auch recht mangelhafte, Aufmerksamkeit und Anfänge von Sprachverständnis; aber große Ungeschicklichkeit der Sprachorgane behindert das Sprechen.

In den meisten Fällen der zweiten und dritten Form kann man darauf rechnen, durch planmäßige Therapie den Patienten die Sprache zu verschaffen

und ihre geistigen Fähigkeiten so weit zu verbessern, daß sie mit Erfolg unterrichtet werden können. Bei der ersten Form ist die Prognose zweifelhafter.

Liebmann führt nun in seiner Schrift — und dies bildet im wesentlichen deren Inhalt — an einer Reihe interessanter Fälle die verschiedenen Krankheitsbilder im einzelnen vor und gibt die therapeutischen Maßnahmen an.

Die detaillierte Schilderung dieser abnormen Zustände ist sehr geeignet, den Blick für das psychisch Normale und die komplexe Beschaffenheit auch der alltäglichsten geistigen Vorgänge zu schärfen. Sie ist insbesondere auch für den Lehrer wertvoll, weil sie ihm zeigt, dafs die Mühen des gewöhnlichen Unterrichts gering sind im Vergleich mit denen, die solche 'geistig zurückgebliebenen' Kinder bereiten. Auch befähigt sie ihn, derartige Patienten im Anfangsunterricht zu erkennen und den Eltern bei Zeiten den Rat zu geben, sie einer systematischen Sprachtherapie durch den Spezialarzt zu unterwerfen.

III

Ament giebt zunächst unter der etwas allzuviel versprechenden Überschrift 'Logik der statistischen Methode' auf zwölf Seiten einen Überblick über die verschiedenen Verwendungsarten dieser Methode auf dem Gebiete der Psychologie. Für denjenigen, der über diese Frage sich erst orientieren will, sind diese Ausführungen vielfach zu knapp; dem dagegen, der einigermaßen in der Psychologie Bescheid weiß, sagen sie nichts Neues. Auch sind sie durch den eigentlichen Gegenstand der Schrift nicht gefordert.

Dieser ist die Entwickelung der Pflanzenkenntnis beim Kinde und bei Völkern. Als Unterlage für die Darstellung der Entwickelung beim Kinde dienen ihm 14 kindliche Pflanzenzeichnungen und eine Untersuchung, die er mit vier Mädchen im Alter von 3—9 Jahren und (zum Vergleiche) mit ihrem Vater angestellt hat in der Weise, daß die Versuchspersonen in einem Garten, der alle wichtigen Pflanzenformationen aufwies, jede für sich befragt wurden und die ihnen bekannten Benennungen der Pflanzen selbst (systematische Benennung) und ihrer Teile, wie Wurzeln, Blüten, Früchte (morphologische Benennung) angaben. Die Fragen bezogen sich auf 191 Pflanzen. Die Resultate dieser Untersuchung werden in ausführlichster Form auf vierzehn Seiten mitgeteilt.

Der zweite Abschnitt bringt einige Angaben über die Pflanzenkenntnis bei den heutigen Naturvölkern und den indogermanischen Stämmen in der prähistorischen Zeit.

Weiterhin sucht dann der Verfasser die Beziehungen der beiden Entwickelungsgänge festzustellen. Er konstatiert, daß die Pflanzenvorstellungen bei den Naturmenschen und bei den Kindern zunächst undifferenziert sind. Es beruht dies darauf, daß nur die großen, leicht in die Augen springenden Teile, nicht aber die kleineren, unauffälligen bemerkt (apperzipiert) werden. Dem entspricht, daß die (systematische) Benennung in beiden Entwickelungsreihen ursprünglich mehr Gruppen- und Gattungsnamen aufweist, und daß die

Artunterscheidung erst später und zwar mehr im Bereich der höheren Pflanzen stattfindet.

Dafür, daß überhaupt die Pflanzen benannt werden, bezw. ihr Name dem Kinde bekannt ist, ist der Umstand entscheidend, daß sie die Aufmerksamkeit erregen, oder daß sie häufig der Wahrnehmung sich darbieten, bezw. daß ein Bedürfnis der Benennung vorliegt. Deshalb gehören beim Kinde wie bei den Völkern die benannten Pflanzen den Gruppen der Nutz-, Zier- und schädlichen Pflanzen an, wozu bei letzteren noch die Heil- und Kulturpflanzen kommen. Damit im Zusammenhang steht, daß die Pflanzennamen beim Kinde und bei den Völkern an Zahl erheblich den Tiernamen nachstehen, obwohl die Artenzahl der Pflanzen größer ist als die der Tiere. Es erklärt sich dies aus der bekannten Tatsache, daß das Bewegliche in viel höherem Grade die Aufmerksamkeit erregt als das Unbewegliche.

Der Verfasser findet als Ergebnis der Gegenüberstellung der beiden Entwickelungsgänge, daß 'beide in ihren wesentlichsten Gesichtspunkten zweifellos übereinstimmen'. Damit werde 'hier auf einem Pfade der Kulturgeschichte das biogenetische Grundgesetz (d. h. der Satz,' daß zwischen der Entwickelung des Individuums und der der Gattung eine Analogie stattfinde) empirisch in überraschender Weise bestätigt'.

Daß das Ergebnis ein 'überraschendes' sei, möchte ich bezweifeln, denn es bestätigt nur naheliegende Vermutungen. Um aber derartige Vermutungen zur Gewißheit zu erheben', dazu reicht das Beobachtungsmaterial Aments bei weitem nicht aus.

IV

Mit reicher Sachkenntnis äufsert sich Brauckmann über die 'Psychische Entwickelung und pädagogische Behandlung schwerhöriger Kinder'. Er giebt zunächst einen Überblick über die einschlägigen akustischen, physikalischen und pathologischen Verhältnisse, der freilich etwas sehr knapp ist und unter dem Mangel von Abbildungen leidet. Gegenüber der gewöhnlichen Annahme, daß Schwerhörigkeit nur in einer graduellen Herabsetzung des Hörvermögens bestehe, wird eingehend gezeigt, daß die akustische Welt des Gehörleidenden nicht nur eine kleinere, engere, sondern auch eine andere als die des Normalhörigen ist; daß ferner auch auf anderen Sinnesgebieten eine Einschränkung und Andersgestaltung des Empfindungs- und Vorstellungslebens stattfindet, womit sich auch eine Beeinträchtigung der Gemütsentwickelung verbindet; daß endlich 'eine höhere, über das unmittelbar sinnlich Gegebene hinausliegende Stufe des Geisteslebens trotz guter und sehr guter Veranlagung unter gewöhnlichen Verhältnissen nicht zu erreichen ist, weil die Sprache als Denkwerkzeug ihre Dienste versagt'.

An diese Darlegungen schließen sich Ratschläge über die besonderen pädagogischen Aufgaben des Elternhauses in Bezug auf schwerhörige Kinder und über deren weitere Ausbildung in besonderen Anstalten.

Eine Mahnung für jeden Pädagogen ist in der von dem Verfasser konstatierten Tatsache enthalten, daß man selbst in gutsituierten und gebildeten

Kreisen die Lage des schwerhörigen Kindes fast durchweg verkennt, daß selbst Lehrer und Ärzte Kinder als schwachsinnig bezeichnen, bei denen eine relativ geringe Schwerhörigkeit als Grund der gestörten geistigen Entwickelung sich erweist. Eine unzweckmäßige Behandlung wird aber leicht zur Folge haben, daß das schwerhörige Kind nicht bloß sozial minderwertig bleibt, sondern sich sogar zum antisozialen Glied der Gesellschaft entwickelt.

Auch deshalb ist die Schrift von allgemein pädagogischem Interesse, weil die komplizierten physiologischen und psychologischen Vorgänge, die für Unterricht und Erziehung (besonders jüngerer Zöglinge) in Betracht kommen, recht klar auseinandergesetzt sind. In einem besonderen abschließenden Teil hat der Verfasser einige für die Allgemeinpädagogik beachtenswerte Ergebnisse zusammengefaßt. Ich hebe daraus nur hervor, daß er die Bedeutung der gewöhnlich gar nicht beachteten Sprechbewegungsvorstellung sehr hoch einschätzt, ähnlich wie Lay in seinen Untersuchungen über den Rechtschreibeunterricht auf die Wichtigkeit einer möglichst vollkommenen Schreibbewegungsvorstellung aufmerksam gemacht hat.

V

Die Darlegungen Ganzmanns 'Über Sprach- und Sachvorstellungen' beim Erlernen und Handhaben der Muttersprache und fremder Sprachen geben eine brauchbare Zusammenfassung der Lehren der heutigen Assoziationspsychologie über diesen Gegenstand. Die Folgerungen, die er daraus für die Methodik des Sprachunterrichts zieht, bieten kaum etwas Neues, sind aber durchaus besonnen. Besonders ist anerkennenswert, daß er sich bei Erörterung des neusprachlichen Unterrichts von übertreibender Anpreisung der 'neuen' Methode fern hält.

Kritische Bedenken möchte ich nur gegen einige Einzelheiten von allgemeinerem Interesse äußern.

Von der 'landläufigen' Ansicht, dafs die Worte Dinge bezeichnen, demzufolge auch Eigenschaften, Zustände, Bewegungen der Dinge, wird gesagt, sie fasse den Vorgang 'rein äußerlich' auf (S. 10). Als 'wirklicher Sachverhalt' wird dem gegenübergestellt: 'die Worte sind Bezeichnungen für Vorstellungsgruppen, die Eigennamen solche für Einzelvorstellungen' (S. 16). Danach erscheint die 'landläufige' Ansicht als eine solche, die eigentlich überhaupt durch die andere, zutreffendere ersetzt werden müßte. Tatsächlich ist jede in ihrer Art durchaus berechtigt: die erste entspricht dem Standpunkt des wirklichen Lebens, von dem aus zwischen Wahrnehmungsvorstellungen und Dingen im allgemeinen gar nicht unterschieden wird; die zweite entspricht der Betrachtungsweise des Psychologen, für den Dinge sowohl wie Worte nur als Bewußtseinsinhalte, als Vorstellungen in Frage kommen. (Deshalb ist es, nebenbei bemerkt, unrichtig, wenn es S. 48 heißt: 'Psychologisch stellt das Wort ein Zeichen dar für eine Sprachvorstellung, die sich [meist] mit einer Sachvorstellung verbindet'; für den Psychologen ist vielmehr das Wort selbst die Sprachvorstellung!) Wieder anders ist der Gesichtspunkt des Erkenntnistheoretikers, der die Vorstellungen auf ihren Realitätswert untersucht. Das Wort bezeichnet für ihn

das Ding selbst, das aber in unseren Vorstellungen nur in verschiedenen Annäherungsgraden erfaßt wird, da seine Erkenntnis die nie abgeschlossene Aufgabe der Wissenschaft darstellt.

Was das Verhältnis der Sprach- und Sachvorstellungen beim gewöhnlichen Sprechen betrifft, so scheint sich mir hier der Verfasser von der vulgärpsychologischen Ansicht, daß die Gedanken (Sachvorstellungen) stets als etwas Besonderes im Bewußtsein neben den Worten herlaufen, nicht ganz losgemacht zu haben. Er bemerkt: 'Es muß entschieden bestritten werden, daß beim gedankenvollen Sprechen das Wort oder Schriftzeichen die einzige Vorstellung sei; eine Sachvorstellung ist immer vorhanden.' — Ich glaube durch Selbstbeobachtung mit Bestimmtheit konstatieren zu können, daß ich beim ersten unbefangenen Lesen eben dieses Satzes, trotzdem ich dessen Gesamtinhalt sofort verstand, nicht etwa bei den Worten 'bestritten' oder beim 'gedankenvollen Sprechen' besondere Sachvorstellungen hatte. Nachträglich mögen sich derartige einstellen, und Assoziationsversuche, bei denen auf einzelne Reizworte mit Worten zu reagieren ist, mögen die Vorstellung begünstigen, als ob gewöhnlich die Sachvorstellung bewußt nebenher gehe; für das gewöhnliche Reden — natürlich ist nur sinnvolles gemeint — glaube ich, daß vielfach die Sachvorstellungen neben den Wortvorstellungen gar nicht gesondert zum Bewußtsein kommen.

Wenig befriedigend sind die Ausführungen über 'Sprache (bezw. Psychologie) und Logik' (S. 45 ff.). Da heißt es z. B. in irriger Weise (S. 47): 'Die Logik würde also gewissermaßen einen besonderen Teil der Psychologie ausmachen', während wenige Zeilen darauf zutreffend erklärt wird: 'Die Logik hat mit der Psychologie an sich nichts zu thun' — wenn anders der Sinn dieses Satzes ist, daß die Psychologie zwar auch den Gesetzen der Logik entsprechend verfahren muß, aber dabei einen ganz anderen Standpunkt wissenschaftlicher Betrachtung einnimmt als jene. — Auch die am Schlusse dieses Abschnittes gezogene Folgerung: 'Das Erlernen einer Sprache an sich kann nicht eine logische Schulung sein' ist in dieser Schärfe durch das Vorausgehende nicht ausreichend begründet.

VI

Eine spezielle Darstellung der 'Geisteskrankheiten des Kindesalters' mit besonderer Berücksichtigung des schulpflichtigen Alters will Ziehen in drei Heften der Sammlung bieten, von denen das erste vorliegt.

Zu Grunde legt er die Einteilung der Geisteskrankheiten in solche mit und solche ohne Intelligenzdefekt (d. h. Ausfall von Vorstellungen und Vorstellungsverknüpfungen). Die ersteren, die Defektpsychosen, sind zugleich dadurch charakterisiert, daß bei der Sektion stets entweder makroskopisch oder mikroskopisch krankhafte Veränderungen der Großhirnrinde sich nachweisen lassen. Deshalb sind sie auch als organische zu bezeichnen, während die anderen funktionelle heißen, da es sich bei den letzteren nicht um Zerstörung von Ganglienzellen bezw. Nervenfasern, sondern um Störung ihrer

Tätigkeit (Funktion) handelt, was sich psychisch darstellt in Abnormitäten des Vorstellungsverlaufs, der Gefühlsbetonung u. s. w.

Behandelt werden in dem ersten Heft die organischen oder Defektpsychosen, die wieder in angeborene (Imbezillität) und erworbene (Demenz) zerfallen.

Die Zahl der Imbezillen ist in Deutschland zur Zeit auf 150000 zu schätzen: wobei die verschiedenen Grade des angeborenen Schwachsinns, die man nach dem zunehmenden Umfang des Intelligenzdefektes als Debilität, Imbezillität (im engeren Sinne) und Idiotie bezeichnet, eingeschlossen sind.

Als Ursachen der angeborenen Defektpsychosen sind nachweisbar: erbliche neuropathische Belastung, chronischer Alkoholismus der Eltern (auch Zeugung im Rausch), hereditäre Syphilis, Verletzungen des Kopfes vor, bei oder nach der Geburt, anhaltende schwere Gemütsbewegungen oder Nervenkrankheiten der Mutter während der Schwangerschaft, Frühgeburt, Ernährungsstörungen des kindlichen Körpers (Rachitis, anhaltende Magen- und Darmkatarrhe), Stoffwechselstörungen infolge Erkrankungen der Schilddrüse (die auch den in manchen Gegenden endemischen Cretinismus bewirken), chronische Alkoholvergiftung in den ersten Kinderjahren, akute Infektionskrankheiten (Typhus, Diphtherie u. s. w. in schwerer Form), Herderkrankungen des Gehirns, Hirnhautentzündung. Durch Blutsverwandtschaft der Eltern an sich scheint nicht, wie man früher meist annahm, Imbezillität bewirkt zu werden, jedoch wird bei Vorhandensein einer der genannten hereditär wirksamen Krankheiten die Gefahr für die Intelligenz der Nachkommenschaft durch diesen Umstand sehr gesteigert.

Nach einer kurzen Darlegung der Sektionsbefunde folgt eine nähere Erörterung der psychischen und der körperlichen Symptome, wie sie ein Imbeziller etwa vom 15. Jahr ab darbietet. Das Empfindungsleben ist relativ noch am wenigsten geschädigt, wohl aber die Fähigkeit, die Erinnerungsbilder der Empfindungen festzuhalten; deshalb werden trotz ausgiebiger Gelegenheit zu Empfindungen doch nicht, oder nur in unzureichendem Maße, Vorstellungen erworben (was für die einzelnen Vorstellungsklassen nachgewiesen wird). Die Vorstellungsverknüpfung (Ideenassoziation) ist im allgemeinen verlangsamt. Die intellektuelle Konzentrationsfähigkeit (d. h. gerade die für den Unterricht besonders wichtige Form der Aufmerksamkeit) ist auch bei der leichtesten Debilität erheblich gestört. Die einfachen mit Empfindungen sich verbindenden (sensoriellen) Gefühlstöne sind oft fast normal, die mit Vorstellungen sich verknüpfenden (intellektuellen) meist sehr stark herabgesetzt. Das Affektleben zeigt eine ähnliche Armut wie das Vorstellungsleben; bei der leichtesten Form des Schwachsinns, der Debilität, kommen zwar kompliziertere Affekte vor, aber sie tragen alle den Stempel des Egoismus, dadurch tritt der ethische Defekt hier in den Vordergrund gegenüber dem Intelligenzdefekt (moral insanity). Aus den intellektuellen Störungen ergeben sich endlich mannigfache Abnormitäten des Handelns. — Von körperlichen Symptomen sei hier nur die nicht seltene Unfähigkeit zu feineren, komplizierteren Bewegungen erwähnt, die sich besonders schädigend auf dem Gebiet der Sprache geltend macht.

Sodann kommt der geistige und körperliche Entwickelungsgang der Imbezillen in den ersten Lebensjahren zur Darstellung. Dabei äußert sich der Verfasser über die Imbezillität im allgemeinen und in ihren speziellen Formen, über die Heilungs- und Besserungsaussichten und (am ausführlichsten) über die Behandlung; dabei wird für debile Kinder ohne ethischen Defekt der Unterricht in sogenannten Hilfsklassen der öffentlichen Schulen unter Leitung sachverständiger Lehrer empfohlen. Muß bei schwereren Formen Anstaltsbehandlung eintreten, so hat diese nur bei frühzeitigem Beginn (spätestens im vierten Lebensjahr) Aussicht auf Erfolg.

Der zweite (viel kürzere) Hauptabschnitt behandelt die erworbenen Defektpsychosen, d. h. solche mit Intelligenzdefekt verbundene Geisteskrankheiten, welche nach dem dritten Lebensjahr, somit nach Vollendung des groben Hirnwachstums — das feinere Wachstum, z. B. die Anlage der Assoziationsfasern, ist erst etwa im achtzehnten Jahr abgeschlossen — auftreten. Näher werden hier besprochen die Dementia paralytica (Hirnerweichung), die nicht nur — wie man früher meinte — bei Erwachsenen vorkommt, und deren Ursache wahrscheinlich ausschließlich Syphilis ist, und die Dementia epileptika, d. h. Schwachsinn, der als Folgezustand der Epilepsie eintritt. Von den an Epilepsie erkrankten Erwachsenen verfallen nämlich ca. 20% in schweren und weitere 60% in leichten Schwachsinn (durchschnittlich etwa im Verlauf von 9 Jahren); bei Kindern zieht die Epilepsie noch viel häufiger schweren Schwachsinn nach sich, und zwar schon nach 3—4 Jahren.

Das Studium einer solchen psychiatrischen Schrift ist nicht nur an sich — zumal für den Lehrer — von großem Interesse, es verstattet auch durch den Kontrast tiefere Einblicke in das normale Seelenleben, besonders wenn sie wie die vorliegende musterhaft klar abgefaſst ist, und zwar von einem Manne, der sich auch als Meister auf dem Gebiet der Psychologie bewährt hat.

VII

Der größte Teil der sehr lesenswerten Schrift von Leubuscher über 'Staatliche Schulärzte' enthält eine Darstellung des Versuches, den man im Herzogtume Sachsen-Meiningen gemacht hat, die Schularztfrage für das ganze Land staatlich und deshalb einheitlich zu regeln.

In dem einleitenden Abschnitt sucht der Verfasser im allgemeinen die Notwendigkeit von Schulärzten auch für die höheren Schulen darzuthun. Es ist zwar zuzugeben, daſs viele Kinder schon mit Krankheiten behaftet in die Schule eintreten (z. B. von den im Jahre 1895 in die Wiesbadener Schulen eingetretenen Kindern litten 7,6% an beginnender Rückgratsverkrümmung, 9% an bis dahin nicht bemerkten Unterleibsbrüchen, 13,6% an Augenleiden u. s. w.); auch dauert der Einfluß ungünstiger häuslicher Verhältnisse (unzureichender Ernährung, Ansteckungsmöglichkeiten u. s. w.) während der Schulzeit fort: aber ohne Zweifel ist auch die Schule als direkte oder indirekte Ursache mannigfacher Krankheiten anzusehen.

Nach Untersuchungen Schmidt-Monnards an 4000 Kindern von Mittel-

schulen war die allgemeine Kränklichkeit von Knaben im ersten Schuljahre nur gering (3%); dann steigt sie auf ca. 30%, um schließlich im 13. und 14. Jahr noch 20% zu betragen; ferner stellte er fest, daß Gymnasien und Realschulen ohne Nachmittagsunterricht ca. 25% Kränkliche, solche mit Nachmittagsunterricht 40—70% kränkliche Schüler aufweisen.

Die Kreisärzte oder Physici oder Stadtärzte im Nebenamt mit der Aufsicht über die Schulen zu betrauen, hält der Verfasser mit Recht für durchaus unzureichend. In vielen, meist größeren deutschen Städten hat man im Laufe der letzten Jahre für die Mittel- und Volksschulen Schulärzte angestellt; besonders die Wiesbadener Einrichtungen sind hier vorbildlich gewesen. Fast noch nötiger wäre die Schularzteinrichtung für die ländlichen Schulen; die hier entgegenstehenden Schwierigkeiten können freilich nur durch staatliches Eingreifen überwunden werden. Bezüglich der höheren Schulen verlangt der Verfasser, in Übereinstimmung mit Schiller, eine bessere hygienische Vorbildung der Lehrer: eine dreistündige Vorlesung werde dazu genügen, aber Schulhygiene müsse allgemein verbindliches Prüfungsfach werden; dies wurde auch von der 24. Versammlung des deutschen Vereins für öffentliche Gesundheitspflege in Nürnberg im Jahre 1899 gefordert.

Die Darstellung der seit 1900 für die Volksschulen eingeführten Schularzteinrichtungen in Sachsen-Meiningen beginnt mit interessanten Angaben bezüglich der wirtschaftlichen Verhältnisse der Bevölkerung, insbesondere auch über die Heranziehung der Schuljugend zu der in manchen Gegenden stark vertretenen Hausindustrie. Es werden sodann im Wortlaut mitgeteilt: die Anweisung für die schulärztlichen Untersuchungen und die dabei zu verwendenden Formulare (Fragebogen, Gesundheitsberichte, Mitteilungen an Eltern). — Hervorgehoben wird, daß die gesamte Lehrerschaft der Volksschulen der Einrichtung ohne Ausnahme ein warmes und zustimmendes Interesse entgegengebracht hat; auch Widerstand von seiten der Bevölkerung ist nicht bemerkbar geworden. Die wichtigsten Ergebnisse der ersten auf ca. 40000 Kinder der Volksschulen sich erstreckenden Untersuchung werden ausführlich mitgeteilt.

Für die höheren Schulen, bei denen die schulärztliche Tätigkeit erst im Jahre 1901 ins Leben getreten ist, lagen die Berichte bei Abfassung der Schrift noch nicht vollständig vor. Die Anweisungen für die Untersuchung entsprechen im wesentlichen den in den Volksschulen geltenden: die ärztliche Überwachung bezieht sich 1. auf die Schüler, auf deren Körperbeschaffenheit und Gesundheitszustand; 2. auf die Schulräume mit allem, was dazu gehört. Der Schularzt, der jede Anstalt zweimal im Jahre besucht, ist in allen Angelegenheiten der Gesundheitspflege Berater der Anstaltsleiter. Er hat jeden neu eintretenden Schüler (abgesondert) zu untersuchen, wenn nicht ein entsprechendes ärztliches Zeugnis beigebracht wird; die Eltern können der Untersuchung beiwohnen. Fehler und Abnormitäten trägt der Arzt im Gesundheitsbericht ein und bemerkt zugleich, was im Interesse des Schülers und der Schule wünschenswert ist: Direktor oder Klassenlehrer werden davon in Kenntnis gesetzt, ebenso, soweit nötig, die Eltern. Abgehende Schüler erhalten

belehrende Auskunft, inwieweit ihre körperlichen Eigenschaften und ihr Gesundheitszustand sie für den in Aussicht genommenen Beruf tauglich erscheinen läßt oder nicht. Der Schularzt ist auch verpflichtet, auf Antrag der Direktion Schüler in ihren Wohnungen zu untersuchen, wenn bei längeren Schulversäumnissen ein anderweites genügendes ärztliches Zeugnis nicht vorliegt.

Was die (allerdings nur teilweise vorliegenden) Ergebnisse der Untersuchungen an den höheren Schulen betrifft, so ist auffallend die große Zahl der mit Sehstörungen behafteten Schüler (bis zu 42,4%!), ferner derer mit schlechten Zähnen (bis zu 60%!). Auch ließ sich als Ursache von Störungen der Herztätigkeit das Radfahren nachweisen.

Die Kosten der erwähnten ärztlichen Untersuchung von ca. 40000 Kindern beliefen sich auf 12000 Mk. Damit ist freilich, wie der Verfasser mit Recht bemerkt, die Kostenfrage noch nicht erledigt, sondern sie fängt erst an, besonders wird die Verbesserung der Schulgebäude und ihrer Einrichtung großen Aufwand nötig machen. Anhangsweise äußert sich der Verfasser noch über Schulbäder und Reinigung der Schulzimmer. Betrübend sind die Mitteilungen über die Widerstände, die sich gerade gegen die erstere segensreiche Einrichtung geltend machen. Hier nur ein Beispiel! Der Rat zu Dresden hatte auf ein Gesuch des ärztlichen Bezirksvereins beschlossen, an einer zu errichtenden Bezirksschule versuchsweise Brausebäder einzurichten, aber die Stadtverordneten lehnten die Vorlage mit allen gegen 6 Stimmen ab. Einige sahen darin den ersten Schritt zum sozialistischen Staate. Einer von den erleuchteten Stadtvätern bemerkte u. a.: 'Es ist viel besser, man läßt die Leute aufwachsen in Schlichtheit und Einfachheit und erzieht ihnen nicht solche Anforderungen und solche übertriebene Ansprüche an.'

Bezüglich der Reinlichkeitsfrage werden günstige Erfahrungen mit Fußbodenölen (amerikanischem Dustleß-Öl und einem deutschen Präparat von Nicolai in Leipzig) mitgeteilt. Der auf den Boden gelangte Staub ballt sich infolge der Imprägnierung mit Öl zusammen, tritt nicht in die Luft über und kann mittelst harten Besens leicht beseitigt werden. Die Kosten betragen bei 60 Quadratmeter Bodenfläche und drei- bis viermaliger Erneuerung des Anstrichs 20—25 Mk. im Jahr.

VIII

In dem letzten Beitrag, den Schiller zu der Sammlung geliefert hat, führt er seine pädagogisch-psychologische Studie über den 'Aufsatz in der Muttersprache' zu Ende, indem er die Aufsatzübungen im 4. bis 8. Schuljahre, also von 9- bis 14jährigen Schülern behandelt.

Daß man schon im vierten Schuljahre Aufsätzchen schreibe, so führt er aus, widerspreche der alten Praxis der höheren Lehranstalten, und diese Praxis, nach der erst Quintaner anfangen dürfen, Aufsätzchen zu schreiben, sei von der Berliner Junikonferenz, deren Richtung 'pädagogisch stark konservativ, ja rückschrittlich' gewesen sei, wieder bekräftigt worden. Schiller zeigt nun über-

zeugend, daß sich dieser Standpunkt der offiziellen Pädagogik nur historisch erklären läßt, daß er aber den Ergebnissen der Kinderpsychologie nicht entspricht. — Ein Überblick über die allgemeinen psychischen Tatsachen, welche sich an den Schülern während der genannten fünf Schuljahre auf den hier in Betracht kommenden Gebieten zeigen, führt für die spezielle Aufgabe des Aufsatzes zu dem Schlusse, daß 'Vervollkommnung des Vorstellungsinhaltes, Förderung und Pflege der Phantasie- und Denkprozesse, größerer Reichtum des Gemütslebens und energischere Willensstrebungen die bedeutendsten Momente zu seiner Entwickelung sind'.

Es schließt sich an — den Hauptteil der Schrift S. 13—61 ausmachend — die Erörterung über die Gestaltung der Aufsatzübungen an den Volksschulen und an den höheren Schulen. Es ist unmöglich, in dem Rahmen eines kurzen Referates der Fülle von Ratschlägen gerecht zu werden, die hier aus tiefdringendem psychologischen Verständnis und reichster Erfahrung heraus über Vorbereitung der Aufsätzchen, Stoffwahl, Behandlung der Korrektur u. s. w. gegeben werden. Die Ausführungen zeigen — sehr zu ihrem Vorteile im Vergleich zu manchen anderen Arbeiten über den gleichen Stoff — die Züge, die überhaupt die Arbeiten Schillers über Gegenstände der Methode charakterisieren: einen klaren, nüchternen Blick für die wirklichen Verhältnisse, vor allem auch für die Schranken dessen, was die Schule und was Methode leisten kann, Beachtung der Momente, die neben der Schule fördernd oder hemmend wirken, sorgsame Enthaltung von aller Verstiegenheit in den Anforderungen und von jeglicher Selbsttäuschung bezüglich der Ergebnisse.

Nur einige bedeutsame Forderungen zur Umgestaltung des jetzt Bestehenden sollen hier erwähnt werden. Von der richtigen Überzeugung ausgehend, daß es bei jeder Spracherlernung, auch der der Muttersprache, in erster Linie auf Erwerbung des Sprachgefühls ankomme und daß für diese das Ohr sehr wichtig sei, bezeichnet er 'die mangelhafte Ausbildung des Ohres an unseren Volks- und höheren Schulen als einen der tiefsten Schäden des heutigen Schullebens'. Er empfiehlt häufigeres Vorlesen des Lehrers, wobei die Schüler bei geschlossenem Buche aufmerksam zu folgen und dann Rechenschaft über das Gehörte abzulegen haben; ferner Gewöhnung der Schüler, sich ihre häuslichen Aufsätze laut vorzulesen, wobei sie rasch gewahr werden würden, daß die Satzungeheuer, die für das Auge unbehelligt passieren, für das Ohr unmöglich seien.

Als dringend wünschenswert bezeichnet Schiller die Einführung eines neunten Schuljahres für die Volksschüler und die Beschränkung der Fortbildungsschule auf die sachliche Weiterbildung. Daß die Volksschule ihrer Aufgabe nicht gerecht werde, zeige die Einrichtung der obligatorischen Fortbildungsschule für Erweiterung der allgemeinen Schulbildung unwidersprechlich; auch könne zur Zeit von einem Abschluß des Unterrichts im deutschen Aufsatze nicht gesprochen werden: 'die Schüler verlassen die Volksschule in einem Alter, das für die Denkarbeit und besonders für das Gefühlsleben kritisch wird; hier macht ein Jahr sehr viel aus'. In der Fortbildungsschule wäre zwar das Alter für den Aufsatz vorhanden, 'aber das Doppelleben der jungen Leute

zwischen den Ansprüchen ihres Berufes und denen der Schule beseitigt wieder den daraus erwachsenden Gewinn'.

Was endlich den fremdsprachigen, besonders den lateinischen Unterricht betrifft, so könnte er zwar, wie Schiller überzeugend ausführt, auf die Ausdrucksfähigkeit in der Muttersprache sehr günstig einwirken, wenn er die Übertragung in die Muttersprache wirklich als einziges Endziel aufstellte; solange aber noch die Übersetzung in das Lateinische dadurch, daß sie unter den schriftlichen Maturitätsaufgaben ihre Stellung behauptet, tatsächlich dieses Endziel bleibt, wirkt der lateinische Unterricht eher schädigend. Darum erneut hier Schiller seine Forderung: 'Die lateinische Schreibübung als Zielleistung muß fallen; es giebt für die Gesundung des deutschen Unterrichts kein anderes Mittel und Ziel.'

Ist dies erreicht, so kann auch die weitere Forderung erfüllt werden, daß der Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts nach Quinta verschoben werde, damit er erst einsetzt, wenn die Kenntnis der Muttersprache und der sprachlichen Tatsachen in ihr, die man als Grammatik bezeichnet, fester geworden ist.

So zeigt auch in diesem seinem letzten Beitrag Schiller den Weg, das im Schulleben geschichtlich Gewordene auf Grund der veränderten Kulturanforderungen und unserer vertieften psychologischen Einsicht maßvoll umzugestalten. Dies war überhaupt seine Art! Fern von unhistorischem Radikalismus und kritikloser Konservierung des Bestehenden war er unermüdlich darauf bedacht, durch theoretische Untersuchung und praktische Erprobung die Pädagogik in gesund fortschreitender Entwickelung zu erhalten.

IX

In seiner Schrift 'Begriff und Begriffe der Kindersprache' zeigt Ament an einer fast überreichen Fülle von Beispielen aus der einschlägigen Litteratur, welche Unklarheit der Begriffe selbst in den grundlegenden Fragen hier besteht, und wie vielfach sich zwecklose Diskussionen um solche unklare Begriffe entspinnen. Er stellt sich die Aufgabe, hier Klärung und Verständigung anzubahnen.

Bezüglich des Sprechenlernens der Kinder besteht seit langem ein Widerstreit der Meinungen in der Frage: 'ob und was beim Sprechenlernen im Kinde spontan entsteht oder nicht'. Die einen suchen die Ursache des Sprechenlernens in einer Spontaneität des Kindes, einer angeborenen Fähigkeit zu sprechen, auf Grund deren es später unter der Einwirkung der Umgebung zur Aneignung der Muttersprache komme. Als Vertreter dieser Ansicht seien genannt: Rousseau, Steinthal, Compayré. Andere (z. B. Aristoteles, Preyer, Wundt) betonen besonders die Nachahmung beim ersten Lernen des Kindes und suchen die Ursache des Sprechenlernens vornehmlich in der Umgebung. Die angeblichen Worterfindungen der Kinder werden von ihnen verneint: nicht sowohl von einer 'Kinder'-, als von einer 'Mutter'- und 'Ammen'-Sprache müsse man reden, und diese werde den Kindern so gut wie jede andere Sprache überliefert.

Ament zeigt, daß die Vertreter der ersten Ansicht meist nicht klar geschieden haben zwischen einer mehr willkürlichen, bewußten und einer mehr unabsichtlichen instinktiven Spontaneität. Die Verteidiger der zweiten Anschauung haben nun die behauptete Spontaneität (genauer: die spracherfindende Tätigkeit) der Kinder ohne weiteres als eine willkürliche gefaßt und deshalb in Bausch und Bogen auch alles das verworfen, was an der ersten Ansicht haltbar ist. Unter Hinweis auf seine Schrift 'Die Entwickelung vom Sprechen und Denken beim Kinde' (1899) formuliert Ament in dieser Streitfrage seine Ansicht dahin: 'daß dem Kinde sprachliche Spontaneität angeboren ist, die zunächst und vorherrschend als eine unwillkürliche, später und in selteneren Fällen vielleicht auch als eine willkürliche betrachtet werden muß, und Mütter und Ammen nur seine spontanen Bildungen fixieren, überliefern und nachahmen' (S. 16).

Wie der Streit über die Frage, ob etwas beim Sprechenlernen im Kinde spontan entsteht, erschwert wurde durch die Unklarheit über den Inhalt des Begriffs der Kindersprache (= Gesamtheit aller sprachlichen Erscheinungen des Kindes oder = Gesamtheit der Erfindungen der Mütter und Ammen u. s. w.), so fällt die Unklarheit in der Frage, was spontan entsteht, mit der Unsicherheit über den Umfang des Begriffs der Kindersprache zusammen. Ament giebt von diesem Begriff folgende Definition: 'Unter Kindersprache verstehe ich die Gesamtheit der aus dem Konflikt zwischen dem spontanen Sprachtrieb des Kindes und den zeitlich fest bestimmten Formen der Muttersprache resultierenden Erscheinungen' (S. 25).

Über den Umfang des Begriffes orientiert folgende Übersicht (S. 17).

I. Zu Beginn der Spracherlernung:
   1. Die Bildung der Wörter, 'ursprüngliche Wortbildung' (a. spontane Stimmreaktionen [Lalllaute], b. Interjektionen, c. Onomatopoetica, d. Worterfindungen).
   2. Die Bildung der Assoziation von Sach- und Wortvorstellungen, 'ursprüngliche Wortbedeutung'.

II. Zur Zeit der Nachahmung der Muttersprache:
   1. Die Umgestaltungen (a. der Wörter, b. der Bedeutungen [α. Wortbeschränkungen, β. Wortverallgemeinerungen]).
   2. Die Analogiebildungen, Wortbildung durch Ableitung.
   3. Wortbildung durch Zusammensetzung.
   4. Wortbildung durch Kontamination.
   5. Wortbildung durch Etymologie.

Ich möchte übrigens zu bedenken geben, ob die obige Definition nicht zu eng ist; sie scheint mir, streng genommen, nur die unter II aufgeführten Erscheinungen zu umfassen.

Im Anschluß an die gegebene Übersicht behandelt der Verfasser alsdann noch speziellere Probleme bezüglich Wortbildung und Wortbedeutung.

Ich muß mich hier begnügen, auf einzelnes hinzuweisen. In der Frage der Wortbildung vertritt Ament nicht nur mit Recht den Standpunkt, dafs

sich in mehrfacher Art unwillkürliche Spontaneität äußere, er sucht auch aus Beispielen zu belegen, 'daß das Kind in Augenblicken des Wortmangels, teils aus dem allgemeinen Sprachtrieb heraus, teils aus dessen besonderer Form des Lalltriebs, willkürliche Benennungen ausspricht' (S. 44). Ist auch das Beweismaterial noch nicht ausreichend, um zur völligen Sicherheit in dieser Frage zu gelangen, so liegt doch jedenfalls kein zwingender Grund vor, mit Wundt die Möglichkeit der willkürlichen Wortbildung (d. h. der 'Worterfindung' im eigentlichen Sinne) zu leugnen, wobei allerdings an eine der unwillkürlichen Spontaneität nahestehende Willkürlichkeit su denken ist.

In den Veränderungen, die das Kind bei der Nachahmung von Worten der Muttersprache an diesen vornimmt, suchte man eine bestimmte Gesetzmäßigkeit festzustellen. Ausgehend von der Annahme, daß die Sprachlaute im Kindermunde in einer Reihenfolge hervorgebracht würden, die der Zunahme der dazu erforderlichen physiologischen Anstrengung entspreche, formuliert Schultze dieses 'Verwandlungsgesetz' der Kindersprache also: 'Für den dem Kinde noch unaussprechbaren Laut (Vokal oder Konsonanten) setzt dasselbe den diesem schwierigen Laut nächst verwandten mit geringerer physiologischer Schwierigkeit sprechbaren Laut, und wenn es auch diesen noch nicht zu beobachten vermag, so läßt es ihn einfach ganz und gar weg.' Ament weist demgegenüber nach, daß die Anschauung, die leichteren Laute würden früher, die schwereren später erlernt, auf ungenauer Beobachtung beruht; er zeigt, daß das Kind schon von der Periode des Lallens her in der Lage ist, alle Laute an sich hervorzubringen. Hierdurch wie durch die Tatsache, daß die Kinder zu gleicher Zeit den nämlichen Laut elidieren, den sie in einem anderen Wort gleichwohl sprechen, erweist sich das Gesetz Schultzes als unhaltbar. Die Wortumgestaltungen haben in Wahrheit verschiedene Gründe. Sie erklären sich zum Teil daraus, daß gewisse Laute, die an sich vom Kinde hervorgebracht werden können, im Lautbau des Wortes erheblichen Schwierigkeiten begegnen und deshalb ersetzt oder sonstwie umgangen werden. Dazu kommen als Gründe unvollkommene akustische wie optische Apperzeptionen der Laute und Lautbewegungen neben Kontaktwirkungen der Laute, ferner gewisse Aufmerksamkeitszustände und schließlich die nachlässige Aussprache der Erwachsenen.

Auch in den Ansichten über die Entstehung der Wortbedeutungen macht sich der Gegensatz geltend, der uns in der Abschätzung dessen, was die Spontaneität des Kindes und was der Einfluß seiner Umgebung bewirke, entgegengetreten ist. Hier dreht sich der Streit um die Frage, ob Assoziationen zwischen Sach- und Wortvorstellungen beim Sprechenlernen im Kinde spontan entstehen oder nicht. Mit Recht betont Ament, daß die Fähigkeit zur Assoziation an sich dem Kinde angeboren sein müsse. Kann aber das Kind infolge dieser angeborenen Fähigkeit jedes Nebeneinander und Nacheinander von Vorstellungen spontan assoziieren, so ist es klar, daß es nicht bloß solche Vorstellungen assoziiert, deren Neben- und Nacheinander ihm die Umgebung durch hinweisende Gebärde u. a. vermittelt.

Darin, daß die Wortbedeutungen Assoziationen seien, stimmen alle überein, Meinungsverschiedenheit besteht darüber, ob diese Assoziationen 'Begriffe' sind oder nicht. Wundt, Erdmann u. a. beschränken das Wort Begriff auf die späteren logischen Reflexionen. Der Verfasser erklärt sich auch hier gegen Wundt. Die Denkprozesse beim Kind und beim Erwachsenen seien gleichgeartet, sie wiesen nur graduelle Unterschiede auf; die gleichgearteten Erscheinungen verlangten aber auch gleiche Benennungen. Auch hier kann ich dem Verfasser beistimmen, der hier eine genetische Betrachtung seelischer Erscheinungen (und dies ist in der Tat die der Psychologie zukommende Betrachtungsweise!) verteidigt gegen eine Vermengung des psychologischen mit dem logischen Gesichtspunkt.

Unter den Begriffen des sprechenlernenden Kindes kann man unterscheiden Einzelbegriffe, auf Generalisierung beruhende Allgemeinbegriffe, endlich 'Urbegriffe', worunter der Verfasser solche Wortbedeutungen versteht, die eine Reihe dem Erwachsenen verschieden erscheinender Gegenstände in sich begreifen, die das Kind noch nicht unterschieden hat. Mit dem Hinweis, 'daß die sprachliche Entwickelung des Kindes in ihren wesentlichsten Zügen ohne eine merkbare zeitliche Lücke Analogien zur sprachlichen Entwickelung des Menschengeschlechts aufweise', schließt die Schrift. Mögen auch diese abschließenden Ausführungen nicht zulänglich sein, um überzeugend darzutun, daß die ontogenetische Entwickelung der Sprache wirklich eine kurze Wiederholung der phylogenetischen sei, jedenfalls hat der Verfasser seine Hauptabsicht, die Klärung in den grundlegenden Begriffen auf diesem Gebiet zu fördern, erreicht, und es wäre zu wünschen, daß keiner, der an der wissenschaftlichen Diskussion über die einschlägigen Fragen teilnehmen will, diese Schrift ungelesen ließe.

DUPLIK IN SACHEN DES REFORMGYMNASIUMS MIT BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DES LATEINISCHEN ANFANGSUNTERRICHTES

Von Paul Cauer

Im August-September-Hefte der ministeriellen 'Monatschrift für höhere Schulen' gibt Professor Viereck (Braunschweig) eine nützliche Übersicht über den gegenwärtigen Bestand an Reformschulen. Man sieht daraus u. a., daß bis jetzt nach dem Frankfurter Muster weitere neun Gymnasien gegründet sind oder umgestaltet werden, von denen die ältesten — in Hannover, Breslau, Schöneberg, Charlottenburg — im Laufe der nächsten Jahre dahin kommen müssen, zum ersten Male die Reifeprüfung abzuhalten. Dies ist eine erwünschte Aussicht, weil es bisher von Freunden wie von Gegnern des neuen Systems als ein Übelstand empfunden wird, daß immer nur mit den Erfahrungen operiert werden kann, die an einem Ort und einer Schule gemacht worden sind. Beide Parteien sehen mit Interesse einer Antwort auf die Frage entgegen, ob die anderen Reformgymnasien ebenso entschieden ein altklassisches Gepräge tragen werden wie das Frankfurter, ob es in Schöneberg und Solingen gelingen wird, das gleiche Maß antiker Litteratur durchzuarbeiten wie in der Vaterstadt Goethes, ob auch in Danzig und Charlottenburg die Sitte sich befestigen wird, daß bei der Entlassung der Abiturienten einer von ihnen eine lateinische oder gar griechische Abschiedsrede hält. Daß in Frankfurt unter ausnahmsweise günstigen Bedingungen gearbeitet werde, wird von der einen Seite behauptet, von der anderen Seite bestritten; in einigen Jahren werden wir denn sicheres Material haben, um darüber zu urteilen. Einstweilen liegt in dieser Richtung nur eine bestimmte Angabe vor, in einem übrigens durchaus zuversichtlichen Berichte[1]) des Direktors Kahle in Danzig über die dortigen Reformschulen, deren eine er leitet: 'Wir sind uns wohl bewußt, daß die Maßregel des Frankfurter Goethe-Gymnasiums, bei jedem Versetzungstermin alle Schüler mit verschwindenden Ausnahmen in die höhere Klasse aufsteigen zu lassen, an unseren Schulen nicht anwendbar ist.'

Bedeutender noch als durch die Fragen, zu denen er anregt, ist Vierecks Aufsatz durch eine positive Eröffnung geworden, die im Anschluß an ihn ge-

---

[1]) Jahresbericht des Vereins von Lehrern höherer Schulen Ost- und Westpreußens für 1901/1902. S. 18.

macht wird. Er wundert sich darüber, daß die preußische Unterrichtsverwaltung nur in ganz verschwindendem Maße den Reformlehrplan an Staatsanstalten eingeführt habe, und spricht die Hoffnung aus (S. 481), daß sie bald in größerem Umfange an die Errichtung von Reformschulen gehen werde. Dazu lautet eine Fußnote der Redaktion:

Mit Geduld und Zeit
Wird Maulbeerblatt zum Atlaskleid.

Das sagen nicht die Herausgeber einer beliebigen Fachzeitschrift, sondern zwei der leitenden Männer in der preußischen Unterrichtsverwaltung, dieselben, die ein paar Seiten vorher (S. 460) in einer ganz amtlich gehaltenen Anmerkung Direktiven für die Behandlung der historischen Lektüre geben, die neuerdings an entsprechender Stelle (S. 530) den Gymnasien in Posen, Stolp und Frankfurt a. M. wegen der Art, wie dort mit Wilamowitz' Griechischem Lesebuche gearbeitet werde, ein günstiges Zeugnis erteilt haben. An jenem Atlaskleid wird denn also im stillen bereits gewoben auf dem 'Webstuhl der Zeit', um ein Gleichnis anzuwenden, durch das Rektor Muff in Pforta jüngst freundlich genug den grün bespannten Tisch des Kultusministeriums bezeichnet hat. Da gilt es sich zu sammeln zu erneutem Widerstande, zu fortgesetzter Kritik des Systems, das man zu verbreiten wünscht.

Zu einer solchen ladet auch die Besprechung ein, die Geheimrat Reinhardt selbst, ebenfalls in dem August-September-Hefte der Monatschrift, meiner in Elberfeld gehaltenen Rede[1]) gewidmet hat. Er findet, daß ich den eigentümlichen Lehrplan des Reformgymnasiums nicht recht würdige, weil ich behauptet habe, daß derselbe die verschiedenen Bildungstoffe vermengt zeige zu einem einzigen großen Gebilde. An derselben Stelle meiner Rede hat schon früher Hans Delbrück Anstoß genommen, der mir entgegenhielt, dieselbe Komposition von Bildungstoffen, die das Reformgymnasium umfasse, habe auch vorher schon das Gymnasium geboten (Preuß. Jahrb. CVIII [1902] S. 144). Ganz richtig! Eben deshalb wurde es von Paul de Lagarde und Heinrich von Treitschke getadelt. Johannes Schulzes emsige Betriebsamkeit hatte den Lehrplan zu einem encyklopädischen Kunststück ausgestaltet; dem gegenüber forderten jene beiden einsichtigen und wahrlich nicht undeutsch gesinnten Männer dringend eine Vereinfachung im Sinne der alten Lateinschule. Der Kultusminister v. Bethmann-Hollweg (1858—1862) hatte erkannt, daß auf dieser Seite die Rettung liege[2]); aber in seinem vortragendem Rate Ludwig Wiese fand er nicht den Mann, der es vermocht hätte solchen Gedanken auszuführen. Später vollends hat man zwar immer wieder das verwirrende Vielerlei beklagt, auf das Überwuchern der Nebenfächer gescholten, aber nie gewagt das Übel an

[1]) Der Plan des Reformgymnasiums. Was verspricht er — und was droht er? Düsseldorf (L. Voß & Co.) 1902.

[2]) Wiese, Lebenserinnerungen I 209, erzählt eine Äußerung des Ministers: 'Die jungen Leute kommen meist welk und matt zur Universität; sorgen Sie doch, daß sie unwissender dahin abgehen; das Gymnasium braucht nicht Physik, nicht so viel Geschichte, nicht einmal so viel Griechisch zu lehren.'

der Wurzel anzugreifen; die sogenannten Reformen von 1882 und 1892 haben es nur schlimmer gemacht. Hier war Gelegenheit zu einer rettenden Tat. Und was bringt uns der Reinhardtsche Lehrplan? Ein neues, kunstvoll ersonnenes Mittel, um die bisherige, unerträglich gewordene Mannigfaltigkeit noch einmal in dem Rahmen einer einzigen Schule unterzubringen. Das Mittel heißt: 'Nacheinander anstatt Nebeneinander.' Doch der Name führt irre. In Wahrheit ist die Zahl der Gegenstände, mit denen sich in Frankfurt Sekundaner und Primaner gleichzeitig beschäftigen müssen, genau so groß wie anderswo; nur fängt dort das Nebeneinander etwas später an als bei uns.

Wie wirkt nun die veränderte äußere Anordnung auf den methodischen Betrieb der einzelnen Fächer? Dieser Frage sind wir auf der Elberfelder Versammlung nicht näher getreten, und das wird mir von Reinhardt (S. 488) wie von dem früheren Direktor der Wöhler-Schule, Dr. Ziehen, jetzt Oberstudiendirektor im Kadettencorps, zum Vorwurf gemacht (Deutsche Litt.-Ztg. 1902 Sp. 780). Besonders vermissen beide ein Eingehen auf die eigentümliche, zuletzt von Joseph Wulff ausführlich geschilderte Art, wie in Frankfurt der lateinische Unterricht, weil er mit reiferen Schülern einsetzt, umgestaltet worden ist.[1]) Dazu war in jener knappen Schutz- und Trutzrede wirklich kein Platz. Aber gern folge ich der gegebenen Anregung, das bisher Unterlassene nachzuholen und die Vorteile oder Nachteile des in Untertertia beginnenden Lateinkursus gegen den neunjährigen abzuwägen.

'Da der Betrieb des Lateinischen die frühere reale Bedeutung verloren hat, so muß er mehr noch als früher dem Zweck formaler Bildung dienen. Die lateinische Grammatik ist nicht nur zum Dienst der Lektüre da, sie trägt auch einen Selbstzweck in sich: die lateinische Sprache hat sowohl auf dem Gymnasium wie auch auf dem Realgymnasium vor allen anderen Sprachen die Aufgabe, dem Schüler eine formale Grundlage allgemein-sprachlicher und wissenschaftlicher Bildung zu gewähren.' Diesen Gedanken der Wulffschen Broschüre (S. 9) — leider sind sie nicht allgemein anerkannt — stimme ich für das Gymnasium unbedingt zu, nicht so der Folgerung die er zieht: die bezeichnete Aufgabe lasse sich um so besser erfüllen, je mehr die grammatische Unterweisung eine rationelle sei; und deshalb dürfe der lateinische Unterricht erst auf einer Altersstufe einsetzen, für die eine rationelle Unterweisung möglich sei. Dies könnte, meine ich, nur dann gelten, wenn vorher überhaupt keine fremde Sprache getrieben würde, so daß die Bildung grammatischer Begriffe von vornherein auf dem Wege des Verstandes erfolgen könnte. Der Frankfurter Lehrplan aber beschäftigt die Schüler drei Jahre lang mit Französisch, naturgemäß in der Weise, daß die grammatischen Begriffe zunächst durch Gewöhnung angeeignet werden. Nachdem dies in Sexta und Quinta geschehen ist, wird in Quarta der gesammelte Stoff systematisch durchgearbeitet,

---

[1]) Prof. Dr. J. Wulff, Der lateinische Anfangsunterricht im Frankfurter Lehrplan. Leipzig und Frankfurt a. M. (Kesselringsche Hofbuchhandlung) 1902. 42 S.

zu dem ausgesprochenen Zwecke (Wulff S. 12), daß für die induktiv befestigten syntaktischen Begriffe und Regeln gewissermaßen — nach einem glücklichen Ausdruck von Ziehen — die Indemnität gewonnen und so dem verstandesmäßigen Betrieb des Lateinischen, der in Untertertia eintreten soll, der Boden bereitet werde. Also die Grundlage aller späteren sprachlichen Bildung wird doch auch in Frankfurt in den Jahren gelegt, denen eine streng rationelle Behandlung noch nicht gemäß ist; und die Frage, mit welcher Sprache man am besten anfange, kommt auf die andere hinaus: welche Sprache leistet für unbewußte Gewöhnung an grammatisch klares Denken die bessere Hilfe? Daß dies die lateinische ist, geben mittelbar die Reformer selbst zu. Ziehen jedenfalls, den Wulff mit vollem Beifall citiert, erklärte es in einem Gutachten für die Juni-Konferenz (Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, 1900, S. 303) für 'schlechterdings unmöglich, das Französische in zwei Jahren auch nur annähernd zu einem solchen Abschluß zu bringen, daß es seiner Aufgabe, dem lateinischen Unterricht als vorbereitende Grundlage zu dienen, ausreichend entsprechen' könne; das dritte Jahr, in Quarta, sei zur 'Klärung und Festsetzung der grammatischen Begriffe' unbedingt nötig, um einen erfolgreichen Lateinunterricht in Untertertia zu sichern. So urteilt ein hervorragend Sachverständiger. Umgekehrt, das Französische in Quarta zu beginnen, nachdem die Schüler zwei Jahre lang Latein getrieben haben — die Reihenfolge des gewöhnlichen Lehrplanes — macht gar keine Schwierigkeit. Also wird die bessere Grundlage zu allgemein sprachlicher Schulung durch das Lateinische gegeben. Das ist auch ganz natürlich. Die Formen der Sprache, der Flexion so gut wie der Syntax, sind hier denen des Denkens selber mehr angepaßt: wer sich unbewußt an lateinisches Denken gewöhnt, gewöhnt sich an klares Denken, und das kommt ihm für jede neue Sprache unmittelbar zu statten; wer sich aber ans Französische gewöhnt hat, für den müssen, wieder mit Ziehen zu sprechen, 'eine Menge angesponnener Fäden erst in der richtigen Weise geordnet und zum Gesamtgewebe vereinigt werden, ehe das Hinzutreten einer neuen Fremdsprache den Geist nach einer ganz anderen Seite in Anspruch nimmt'.

Aber auch für sich allein betrachtet erleidet das Lateinische einen empfindlichen Verlust, wenn es auf die Jahre verzichten soll, in denen vorzugsweise mit dem Gedächtnis gearbeitet wird. Denn so klar gesetzmäßig der Bau dieser Sprache ist, so enthält er doch Teile, die am besten einfach 'gelernt' werden, weil das zu grunde liegende Gesetz zwar in seinen Wirkungen deutlich genug hervortritt, um die Aneignung zu erleichtern und einen sicheren Sprachinstinkt bilden zu helfen, aber nicht einfach genug dargelegt werden kann, um als ausgesprochene Handhabe der Aneignung zu dienen. Dies gilt von der ganzen Formenlehre, die nicht nach dem Muster der griechischen so behandelt werden kann, daß auf Grund von Resultaten der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft den Schülern die Bildungsgesetze gegeben werden, damit sie daraus selber die Formen entwickeln. Was bisher an Versuchen in dieser Richtung gemacht ist, zeigt kein greifbares Gelingen; Wulff, der hierüber anders urteilt

und Lattmanns Vorgehen als großes Verdienst rühmt, bringt doch kein einziges bestimmtes Beispiel bei (S. 6. 8). Ähnlich ist es mit demjenigen Kapitel der Syntax, das der Formenlehre am nächsten steht: dem über den Gebrauch der Kasus. Deren Bedeutung hat sich in einer Zeit gebildet und umgebildet, die weit hinter allen Anfängen literarischen Schaffens zurückliegt; was uns in der fertigen Sprache entgegentritt, ist ein keineswegs rationelles System, in dem Verwitterung und nachträgliches Zusammenwachsen eine ursprüngliche Ordnung zerstört haben. Dieser Zustand liefert dem Forscher interessante Probleme; dem Lernenden stellt er Schwierigkeiten entgegen, die am besten mit dem Gedächtnis überwunden werden. Was Lattmann, Schmalz-Wagener und in ihrem Sinne Wulff (S. 19 ff.) statt dessen bieten, eine Erklärung aus zerspaltenen Begriffen, bringt nur scheinbar einen Vorteil. Die Funktion des Ablativs ist die 'Bezeichnung des Gesichtspunktes oder Standpunktes, von dem aus eine Sache in Betracht kommt': was soll ein Untertertianer mit dieser Erklärung? Natürlich kann er sie auswendig lernen. Wenn das aber doch geschehen muß, so läßt man lieber Tatsachen einprägen, d. h. hier die einzelnen Fälle der Anwendung, als Gedanken — um nicht zu sagen Spekulationen — über die Tatsachen. Der Schüler gewöhnt sich sonst, Gedanken, die er nicht verstanden hat, nachzusprechen, und sich einzubilden daß er etwas davon habe. Wenn der Frankfurter Lehrplan zu einer 'wissenschaftlichen' Behandlung der lateinischen Kasuslehre einladet, so ist das geradezu ein Moment, das gegen ihn ins Gewicht fällt.[1])

Geschichtliche und psychologische Betrachtung tritt für die Schule erst da in ihr Recht, wo eine sprachliche Erscheinung sich noch innerhalb der Periode, deren Literaturwerke gelesen werden, weiter entwickelt oder doch leicht erkennbare Spuren ihrer Entstehung bis in diese Periode hinein erhalten hat; in solchen Fällen wird es meist gelingen, die Übergänge, die stattgefunden haben, mit Hilfe von Analogien aus der Muttersprache nachempfinden zu lassen. Die umfassendste Gruppe von Beispielen hierfür haben wir in der Verwandlung von Parataxe in Hypotaxe, den für die Belehrung wirksamsten Fall bietet das Erwachsen von Bedingungsätzen aus Wunschsätzen. Aber auch aus den der Kasuslehre benachbarten Gebieten gehört Wichtiges hierher; zunächst der Ablativus absolutus, der noch bei Cäsar, Cicero und Livius sehr oft ein Ablativus constructus ist, d. h. ein Ablativ, der als adverbiale Bestimmung der Zeit oder des Grundes oder der Art und Weise in den Gedanken eingefügt ist. *Tarquinio regnante* 'bei regierendem Tarquinius', *I comite fortuna* 'unter Geleite des Glückes', *etiam scisso navigat velo* 'mit zerrissenem Segel': aus solchen Beispielen befestigte sich der besondere Typus eines mit Particip verbundenen adverbialen Ablativs, der dann allmählich auch da gesetzt wurde, wo keine der sonst geläufigen adverbialen Anwendungen des Ablativs stattfinden konnte, so daß er nun, samt dem ihm verbundenen Participium, unter den Teilen des um-

[1]) Wer solches Urteil befremdlich findet, sei gebeten das sechste Kapitel meiner 'Grammatica militans' nachzulesen, wo es eingehender begründet ist.

gebenden Satzes 'losgelöst' erschien. Hier ist es wirklich ein Vorteil, was sich aus dem späteren Anfang des Lateinunterrichtes ergibt, daß sogleich beim ersten Bekanntwerden der Einblick in den wirklichen Zusammenhang eröffnet, die vorherige mechanische Einübung, die bei uns ins Quinta erfolgt, erspart werden kann. Deshalb gehört zu den gelungensten Stücken in Reinhardts Lateinischer Satzlehre Paragraph 95, der den Abl. absol. nach Lattmanns Vorgang behandelt, dem auch die vorher benutzten Beispiele entnommen sind. Nur haben Reinhardt und Wulff (S. 22) beide nicht eine Konsequenz gezogen, die notwendig erscheint: den Ausdruck 'Participium coniunctum' sei es zu korrigieren oder doch von irreführender Anwendung fern zu halten. Noch in der zweiten Auflage der Satzlehre (1901) wird der Versuch gemacht (§ 133), das Aufkommen der Bezeichnung 'Ablativus absolutus' aus einem Gegensatz zum 'Participium coniunctum' abzuleiten, während doch gerade aus dem geschichtlichen Verlaufe, wie Reinhardt ihn darstellt, den Schülern klar werden oder wenigstens dämmern muß, daß auch innerhalb des losgelösten Ablativs doch das Participium ein verbundenes ist; dem Status absolutus steht hier wie in der hebräischen Grammatik ein Status constructus gegenüber.

Nicht zu voller Ausnutzung eines ihm zugefallenen Gewinnes scheint der Frankfurter Lehrplan auch beim Accusativus cum Infinitivo gelangt zu sein. Auch diesen kann man in Untertertia — anders als in Quinta — recht wohl auf dem Wege des Verstandes in die Gedanken der Schüler einzuführen versuchen. Der scheinbare Subjekts-Accusativ ist eigentlich Objekts-Accusativ zu einem regierenden Verbum, der durch den Infinitiv inhaltlich ergänzt wird, ganz wie in deutschen Sätzen von der Form 'ich sehe ihn kommen'. Nach und nach wurde diese Verbindung als Typus empfunden, zuletzt mit solcher Bestimmtheit, daß man zu fühlen meinte, der normale Casus rectus beim Infinitiv sei der Accusativ (*amaturum esse* im Paradigma). Und nun konnte ein solcher Infinitiv auch als Subjekt verwendet werden: *Contentum esse suis rebus maximae divitiae sunt; Constat Demosthenem omnibus Graecis praestitisse eloquentia.* Dieser Entwickelung entspricht die Reihenfolge der Beispiele und Konstruktionsweisen in Reinhardts Satzlehre. Aus Wulffs Darstellung aber (S. 31) gewinnt man den Eindruck, als werde doch wieder die fertige äußerliche Regel vorangestellt: 'das Prädikatsnomen beim Infinitiv steht im Lateinischen im Accusativ'. Vielleicht hat sich die historische Herleitung der fremdartigen Satzform auch bei zwölfjährigen Knaben in der Praxis weniger bewährt, als man, rein aus der Natur des Gegenstandes urteilend, erwarten konnte.

In der Tempus- und Moduslehre vermag ich je eine Stelle zu erkennen, wo der vorangegangene französische Unterricht sich für den lateinischen nutzbar erweist. Die Abzweigung des historischen Perfekts vom eigentlichen wird in Quinta immer einige Mühe machen; das Verwirrende liegt darin, daß die erzählende Zeitform im Deutschen mit dem Imperfekt, im Lateinischen mit dem Perfekt zusammenfällt. Dem gegenüber ist es in der Tat ein Vorzug, die lateinischen Tempora mit ihren Unterschieden einfach an die französischen — *Parfait, Passé défini, Imparfait* — anlehnen zu können. Dies hebt Wulff

(S. 11) gebührend hervor. Dagegen die Zusammenfassung von Potentialis und Irrealis zu dem einen deutschen Modus der Bedingtheit, die durch den *Conditionnel* der Franzosen ohne weiteres gegeben war, haben sich die Frankfurter nicht zu nutze machen mögen. Was Wulff statt dessen angibt, um die in der Sache liegende Schwierigkeit zu heben, scheint eher geeignet sie zu verstärken. 'Im Deutschen', sagt er (S. 38), 'bezeichnet der Irrealis schlechthin die Nichtwirklichkeit, ohne über die Möglichkeit oder Unmöglichkeit der Verwirklichung ein Urteil zu enthalten; im Lateinischen hingegen hat der Irrealis eine Bedeutung gewonnen, welche für die Wirklichkeit das Gegenteil behauptet und die Möglichkeit der Verwirklichung ausschließt'. Hier wird also den Schülern zugemutet, für den Namen 'Irrealis' zwei Bedeutungen festzuhalten, deren eine im Deutschen, die andere im Lateinischen gelten soll; und um diese Scheidung überhaupt möglich zu machen, wird in die Definition des lateinischen Irrealis der ihm fremde Begriff der Unmöglichkeit, der nach vieler Mühe glücklich im Schwinden aus der Schulgrammatik begriffen war, aufs neue hereingebracht. Viel einfacher ist es doch, zu sagen, was unmittelbar den Tatbestand ausdrückt: die deutsche Sprache kennt den feineren Unterschied zweier Arten von Bedingtheit nicht; 'wenn ich nicht Alexander wäre, so würde ich wünschen Diogenes zu sein' — das kann in lateinischer Auffassung sowohl irreal gemeint sein als potential. Eben deshalb bereiten die lateinischen Kondizionalsätze dem Lernenden so große Schwierigkeit, weil er genötigt ist sich in eine Unterscheidung hineinzudenken, für die er vom Deutschen her kein Organ des Nachempfindens mitbringt. Unserer Sprache erscheint das, was jene beiden Modi gemeinsam haben, wie eine Einheit; so wollen wir es auch einheitlich benennen: und dafür bietet sich von selbst der Name, den im Französischen der Modus der Bedingtheit führt, *condicionalis.* Übrigens ist hier ein Fall, wo auch der gewöhnliche Lehrplan ausreichenden Anhalt für eine Verwertung der modernen Fremdsprache gewährt, weil ja dieses Kapitel der lateinischen Syntax erst in Obertertia durchgenommen wird.

Auch für eine viel allgemeinere Aufgabe, für das Konstruieren bei der Lektüre, das einen wesentlichen Teil der sprachlich-logischen Schulung ausmacht, bringt der Frankfurter Lehrplan nichts eigentlich Neues. Zugeben muß man, daß es mit reiferen Schülern eher als mit Kindern möglich ist hierbei streng rationell, nach syntaktischen Kategorien, vorzugehen. Ob aber dieses Verfahren vor dem anderen, das mehr auf praktische Ausbildung einer bestimmten Gewohnheit abzielt, den Vorzug verdiene, wäre doch erst zu untersuchen. Wulff zeigt in sehr dankenswerter Weise an ein paar Proben, wie er zu analysieren pflegt (S. 14. 16 f.); Verbum finitum, Accusativobjekt, Prädikatsnominativ, Attribut im Genetiv, adverbiale Bestimmung: das sind die Satzteile, nach denen zunächst gefragt wird. Als ausgeführtes Beispiel gibt er den Satz: *Id responsum quo valeret cum intellegeret nemo, Themistocles persuasit civibus consilium esse Apollinis, ut urbe relicta navibus se defenderent ab hostibus.* Ein Subjektsatz begehrenden Inhaltes, ein abhängiger Objektsatz der eine Frage enthält, ein vorangestellter adverbialer Nebensatz des Grundes werden da herausgeholt·

Gut, und gewiß lehrreich. Man kann es doch aber auch so machen, daß man ohne grammatische Termini dem Gedanken unmittelbar zu Leibe geht. Hauptsatz: *Themistocles persuasit civibus*, 'Themistokles überredete die Bürger'. So wird gewiß zunächst übersetzt werden. Also fragen wir, dem Irrtum Raum lassend: Wozu überredete er sie? — *Ut urbe relicta navibus se defenderent* 'die Stadt zu verlassen und sich mit Hilfe der Schiffe zu verteidigen'. — Nun das Ganze, von *Themistocles* an, erst lateinisch, dann deutsch! — Da werden die Jungen stutzig; sie merken, daß *consilium esse Apollinis* noch nicht übersetzt ist, suchen es in den Satz einzufügen und kommen so von selber dazu, die Übersetzung von *persuasit* und was damit zusammenhängt zu korrigieren: 'er überzeugte die Bürger, es sei der Rat des Apollo, daß sie . . .'. — Mußte er sie darüber erst belehren? Hatten sie die Botschaft aus Delphi nicht alle gehört? — 'Ja, aber nicht verstanden.' — Wo steht das? — *Cum intellegeret nemo* 'da keiner verstand.' — Was verstand niemand? Und so weiter.

Noch ein Beispiel sei hinzugefügt, das ich unlängst in Obertertia im Griechischen erlebt habe. Die Xenophon-Lektüre begann diesmal mit Buch V; und da stand man, als ich hereinkam, bei dem Satze (1, 6): *κίνδυνος οὖν πολλοὺς ἀπόλλυσθαι, ἢν ἀμελῶς τε καὶ ἀφυλάκτως πορεύησθε ἐπὶ τὰ ἐπιτήδεια.* Ganz korrekt fragte der Lehrer: Wo ist das Prädikat des Hauptsatzes? — Erst keine Antwort, dann, von einem: *πορεύησθε*. — Falsch! — Hier bat ich das Wort nehmen zu dürfen. Bleiben wir einmal bei *πορεύησθε*; was heißt es? — 'Ihr geht.' — Wirklich, ihr geht? — 'Nein, es ist Konjunktiv' — Aha! Wo kommt der her? — 'Von dem *ἢν*.' — Also? — 'Wenn ihr geht.' — Wohin? — 'Nach Lebensmitteln.' — Müssen sie das nicht auf alle Fälle? — 'Ja; aber wie!' — Nun? — '*Ἀμελῶς τε καὶ ἀφυλάκτως*.' — Also alles zusammen! — 'Wenn ihr sorglos und unvorsichtig nach Lebensmitteln geht.' — Na was ist denn dann? — '*Κίνδυνος*!' Das hatten jetzt alle gefunden. — Der junge Lehrer, in dessen Stunde dies vorkam, erwiderte nachher mein Eingreifen durch die Bemerkung, er glaube formulieren zu können, was ich ihm hätte zeigen wollen: nicht nach einem Schema zu zerlegen, sondern möglichst bald etwas von dem Gesamtsinn zu erfassen und von hier aus die Teile zu verstehen, gewissermaßen einen Zipfel des Gedankens zu ergreifen und sich an diesem weiter zu tasten. So meinte ich es wirklich. Sobald nur von einem der Sätze, die in einer Periode verbunden sind, Prädikat und Subjekt erkannt ist, wird sich immer ein Anlaß und aus dem dann ein neuer Anlaß und so fort bieten zu Fragen dieser Art: Für wen? Warum? Immer? Jetzt erst? Allein? Alle? Wirklich? Ging das ohne weiteres? War das nötig? Wohin führte das? — Natürlich darf auch dieses Verfahren nicht zur starren Methode werden; das andere muß immer daneben in Übung bleiben, wird sogar stellenweise allein anwendbar sein. Auf ein *quem, cui* z. B. wird der Lehrer nicht mit 'wen? wem?' hinlenken — wo die Antwort wieder 'wen? wem?' lauten müßte —, sondern wird, ehe die Schüler erst irre werden, nach Objekt und Dativ-Objekt fragen. Mit dieser Einschränkung aber möchte ich allerdings glauben daß die beschriebene Art zu analysieren praktischer ist, weil sie sich mehr den Ver-

hältnissen des einzelnen Falles anpaßt. Ob man vom Hauptsatz ausgeht oder von einem Nebensatz, ob vom Anfang oder vom Ende oder von einer mittleren Stelle, ob man der Reihenfolge der Worte folgt oder weit getrennte, die irgendwie aufeinander hinweisen, zuerst zusammenfaßt: über das alles gibt es keine Regel, nach der besonderen Beschaffenheit des gerade vorliegenden Textes richtet sich die Wahl. Auf diese Weise bekommen die Jungen freilich kein festes Schema zu einem 'Normalangriff'; aber dadurch, daß sie in den verschiedensten Wendungen, mit denen man dem Feinde beikommen kann, getummelt werden, erlangen sie eine sichere Herrschaft über die mannigfaltigen Angriffsmittel und schnellen Blick dafür, wo und wie sich zum Eindringen ansetzen läßt. Wenn dieses Können kein voll bewußtes, mehr ein instinktmäßiges ist, so entspricht das gerade dem Wesen der Sprache, die auch nicht in grammatischen Begriffen, sondern im Unbewußten wurzelt. Daß dabei auch der Gang des Unterrichtes lebendiger wird, ist ein Gewinn, der sich nebenher ergiebt.

Nach dem allen erscheint es zweckmäßig, den Grund zu einer bestimmten Gewohnheit des Konstruierens an einer Stelle zu legen, wo sich eine streng 'rationelle' Unterweisung von selbst verbietet, in einem Alter, dem ein reflektiertes Denken noch fremd ist, also in Quarta, wo außerdem Cornel mit seiner auf den ersten Blick störenden Unregelmäßigkeit des Satzbaues ein vortreffliches, gegen Gleichmacherei schützendes Übungsmaterial bietet. Nach dieser Seite hin liegt also in dem späteren Beginn des Lateinunterrichts jedenfalls kein Vorteil, eher eine Versuchung zu abstraktem Schematismus. Gewiß kann man ihr widerstehen und die mehr empirische Art des Konstruierens, wobei zunächst nur der Lehrer von Weg und Ziel ein klares Bewußtsein hat, auch in Tertia und Sekunda üben. Vermutlich geschieht das längst an vielen Orten, auch an Reformschulen, wie ich umgekehrt glaube daß manche didaktischen Handgriffe, die Wulff als etwas für den Frankfurter Unterrichtsgang Charakteristisches anführt, auch anderwärts im Gebrauch sind. So die Art, wie einem Schüler eine vergessene Vokabel ins Gedächtnis zurückgerufen wird: nicht durch einfache Nennung, sondern durch Erinnerung an den Zusammenhang, in dem sie vorgekommen war (S. 16). Gut ist auch, was er (S. 24) im Anschluß an Perthes über das Verhältnis zwischen strengem und freiem Übersetzen sagt: die als Durchgangstufe beim Übertragen aus dem Lateinischen angewandte wörtliche Wiedergabe des Originales sei gleichsam ein Interimsrock, der dem Gedanken auf kurze Zeit angelegt werde. Darin liegt eine Mahnung zur Genauigkeit und zugleich zur Sparsamkeit in Umbildungen der Denkform; denn da außer der wörtlichen und der freien Übersetzung — wenn man nicht Papageien erziehen will — jedesmal auch der Grund gemerkt werden muß, weshalb die zweite für die erste eingesetzt worden ist, so ergibt sich für jeden solchen Fall eine Verdreifachung dessen, was der Schüler behalten soll. Wer sich als Lehrer dies klar macht, wird nicht ohne triftigen Grund von der genauen Wiedergabe abweichen und der einst von Bardt gegebenen Regel eingedenk bleiben: 'So treu wie möglich, so frei wie nötig!'

So erfreulich mir der Gedanke ist, in diesem und in ähnlichen Punkten

mit den Männern, die am Goethe-Gymnasium wirken, übereinzustimmen, so liegt doch eben hierin ein Beweis, daß es sich dabei nicht um Folgerungen aus der besonderen Art des Frankfurter Lehrplans handelt. Was dieser an innerlichen methodischen Änderungen mit sich bringt, ist gar nicht so sehr viel. Es ist hier im einzelnen betrachtet worden; und dabei hat sich ergeben, daß gewissen Vorteilen — in der Tempuslehre, bei Accus. c. inf. und Abl. absol. — auch recht fühlbare Nachteile — besonders in der Formenlehre und bei Einübung des Gebrauches der Kasus — gegenüberstehen. Die Entscheidung über den Wert des Gesamtversuches kann deshalb nicht aus dem lateinischen Unterricht, sie muß aus dem Einfluß entnommen werden, den die Zusammendrängung des Lateinischen auf den Betrieb der übrigen Lehrfächer ausübt.

Die Stellung der Mathematik am Reformgymnasium hat in diesen Jahrbüchern Heinrich Vogt in einer gründlichen Studie untersucht.[1]) Diese ververdient um so mehr Beachtung, als der Verfasser einmal sich als ein Mann zeigt, der mit wissenschaftlichem Denken das Wesentliche erfaßt — z. B. in den Abschnitten über die Eigenart mathematischer Geistesbildung (S. 204 f.) —, sodann aber praktisch für die hier vorliegende Frage besonders gerüstet war, da er als Professor am Kgl. Friedrichs-Gymnasium in Breslau den Betrieb eines Reformgymnasiums durch eigene Mitwirkung kennen gelernt hat. Interessant ist, nebenbei gesagt, aus seinen Erlebnissen die Mitteilung, daß in den Kreisen der Eltern der Reformunterricht als der leichtere gilt, so daß sie 'Kinder, die sie dem schwierigeren Lateingymnasium nicht gewachsen glauben, dem Reformgymnasium zuweisen' (S. 196). Doch auf diese äußeren Verhältnisse soll hier nicht eingegangen werden.

Die Mathematik hat von Quarta aufwärts im gewöhnlichen Gymnasiallehrplan 24 Wochenstunden, im Plane des Goethe-Gymnasiums 23. Das scheint kein starker Unterschied zu sein; er zeigt sich größer, wenn man die Summen in ihre Teile zerlegt. Das Reformgymnasium hat in den drei ersten Jahrgängen ein Mehr, weil in Quarta das Lateinische, in Tertia das Griechische fehlt und Platz läßt; in den vier oberen Klassen aber (U II bis O I) steht es erheblich zurück mit 4 mal 3 Wochenstunden gegen 4 mal 4 am alten Gymnasium. Nun meint Reinhardt (S. 488 f.), was auf der früheren Stufe in der Übung der Elemente gewonnen werde, sei 'für die oberen Klassen nicht verloren, sondern wirke weiter, so daß hier auch in einer etwas geringeren Stundenzahl der geistige Gehalt der Dinge ausgeschöpft werden könne'. Ob das für die Mathematik wirklich zutrifft? Der 'geistige Gehalt der Dinge' besteht hier doch in recht herzhaften Problemen, die, um überhaupt angegriffen werden zu können, gereiften Verstand und Muße zur Vertiefung erfordern. Was die mittleren Klassen tun können um die Arbeit der oberen zu unterstützen, ist, daß sie eine sichere Grundlage geben. Daraus folgert Vogt (S. 199), daß man in Quarta und Tertia 'das Mathematikpensum recht klein bemessen,

[1]) Heinrich Vogt, Die Mathematik im Reformgymnasium. Neue Jahrb. VIII (1901) S. 190—219.

den Aufbau sehr vorsichtig vollziehen und die Anforderungen nur langsam von Stufe zu Stufe steigern soll'. Wie richtig dieser Grundsatz ist, empfinde ich eben jetzt besonders deutlich, da ich in einer Realtertia den geometrischen Unterricht selbst erteile. Im Frankfurter Lehrplan aber, der auch für das Friedrichs-Gymnasium in Breslau eingeführt ist, hat man sich notgedrungen entschlossen, Stoffe, die anderwärts der U II angehören, vor 1892 in O II wirksam behandelt wurden, der mit Stunden reichlicher ausgestatteten O III zu übertragen. Vogt weist dies im einzelnen nach und kommt damit zu dem Schluß (S. 201): 'Durch die Frankfurter Lehrpläne' (nach denen der so Urteilende selbst unterrichtet) 'werden die schwierigsten Vorstellungen und Begriffe Schülern vorgelegt, die dafür ihrer geistigen Entwickelung nach noch nicht reif sind.' Er zitiert in gleichem Sinne einen Ausspruch von Karl Simon (Straßburg): Man 'überhäuft die Kinder mit Mathematik und läßt die Jünglinge hungern'.

Gegen diesen Vorwurf wird sich ohne Zweifel der Einwand erheben: die beiden ersten Reifeprüfungen am Goethe-Gymnasium, 1901 und 1902, hätten doch gezeigt, daß sich aus dem neuen Lehrgang kein Nachteil ergeben habe, vielmehr das gleiche Resultat erzielt werde wie nach dem allgemeinen Lehrplan. Vogt, dessen Aufsatz vor Ostern 1901 geschrieben ist, geht auch auf diesen Widerspruch, den er voraussieht, genau ein. Er untersucht das Verhältnis, das gerade in der Mathematik zwischen dem Inhalte des Unterrichtes der Primaner und der Art der Prüfungsaufgaben besteht, und begründet überzeugend sein Urteil (S. 210): 'Die Reifeprüfung kann ihrem Wesen nach nur an Proben zeigen, ob der Schüler das, was ihm geboten worden ist, in sich aufgenommen und verarbeitet hat; Umfang und Tiefe des Gelehrten läßt sie im allgemeinen nicht sicher erkennen.' Der Vertreter der Aufsichtsbehörde 'kann nur sehen, ob die Aufgaben von angemessener Schwierigkeit und Mannigfaltigkeit sind. Die dahinter liegende Art der Vorbereitung kann er nicht erkennen; auch nicht, ob die Aufgaben aus einer Fülle des Stoffes herausgegriffen oder aus kümmerlichem Material mühsam zusammengeklaubt sind.' Vogt ist entschieden der Ansicht, daß mit dem Frankfurter Lehrplan in der Mathematik nur ein geringeres Maß von Stoffbeherrschung und Selbsttätigkeit erreicht werden kann als mit dem sonst geltenden. Im Interesse einer gerechten Würdigung dieses Streitpunktes ist dringend zu wünschen, daß auf den vornehm geführten, aber sachlich schweren Angriff von der anderen Seite gründlich geantwortet werde.

Reinhardt versichert, daß die Reihenfolge, in welcher nach dem Frankfurter Lehrplan auf den verschiedenen Stufen verschiedene Bildungselemente kräftiger in den Vordergrund treten, 'der Entwickelung des Knaben entspreche' (S. 488). Für das Griechische wird er das selbst kaum behaupten wollen; mit Untersekundanern statt mit Untertertianern die Anfangsgründe von Deklination und Konjugation einzuüben, ist eine Aufgabe, die zwar mit virtuoser Technik, mit Aufwand von viel Kraft und Temperament seitens des Lehrers bewältigt werden kann, die aber eingestandenermaßen eine Erschwerung be-

deutet. Nun kommt die unnatürliche Verschiebung im mathematischen Unterricht hinzu. So sind wir wohl berechtigt den lateinlosen Unterbau für einen Pfahl im Fleische des Gymnasiums zu erklären, der eine gesunde Entwickelung auch derjenigen Teile hindert, auf die er nur mittelbar drückt. 'Hat man einmal', sagt Vogt sehr treffend (S. 218), 'die Zeit, in der man sonst durch Grundlegung des Lateinischen von Anfang an direkt auf das höchste Ziel der Schule hinarbeitete, auf Erlernung des Französischen verwendet, welches für die Gestaltung des letzten Bildungsideals im Obergymnasium nur untergeordnete Bedeutung hat, so ist schwer zu sagen, woher im Obergymnasium Zeit und Kraft genommen werden sollen, um das Gleichgewicht herzustellen.'

Dies alles ist so klar und handgreiflich, daß es den Einsichtigen auch unter den Freunden des Reformgymnasiums nicht verborgen geblieben sein kann. Wenn man sich trotzdem entschlossen hat, es mit einem um drei Jahre verkürzten Lateinunterricht zu versuchen, so kann der Grund nicht in der dadurch bewirkten inneren Umgestaltung des Lehrplans, er muß in äußeren Rücksichten gelegen haben. Dazu stimmt es, daß den Anstoß zur Gründung des ersten Reformgymnasiums nicht ein Schulmann gegeben hat, sondern ein Verwaltungsbeamter, Oberbürgermeister Adickes von Frankfurt, der in Altona den lateinlosen Unterbau am Realgymnasium kennen gelernt hatte. Die 'vornehmlichen schulpolitischen Triebfedern' sodann für die weitere Ausbreitung des Frankfurter Lehrplanes entspringen, wie Reinhardt (S. 486) ausführt, der Fürsorge für die kleinen Städte: 'Ihnen schafft der gemeinsame Unterbau eine große Erleichterung; denn sie brauchen die drei unteren Klassen nur einfach zu führen, auch in der Tertia können die lateinlernenden und die Realschüler noch in den meisten Fächern vereint unterrichtet werden; und die Eltern, die ihre Söhne später auf ein Gymnasium schicken wollen, können sie doch wenigstens bis zum Schluß der Obertertia, bis zum vollendeten 14. Lebensjahre, zu Hause behalten.' Wenn Reinhardt meint, daß ich diese 'wirtschaftlichen Gesichtspunkte' nicht genügend würdige, so liegt darin ein Vorwurf, den ich gern hinnehme; in großen Fragen der Erziehung dürfen wirtschaftliche Momente nicht den Ausschlag geben. 'Geld ist ein guter Diener, aber ein schlechter Herr': das hat auch in den weiten Verhältnissen des öffentlichen Lebens seine Wahrheit; auch im Staate gebührt den Behörden und den Männern, die für Beschaffung und Verwaltung der Geldmittel zu sorgen haben, eine dienende Stellung, nicht, wie wir es in Preußen jahrelang gesehen haben, die führende Rolle. Die Gebote der Sparsamkeit in allen Ehren: so weit darf der Gehorsam gegen sie nicht gehen, daß man, um den Staat, die Gemeinden, die Einzelnen zu entlasten, dem Schulwesen eine Organisation giebt, die in ihren Konsequenzen dahin führen muß, daß ein wertvolles Bildungselement aus dem deutschen Geistesleben ausscheidet. Ob dieser Erfolg vom Reformgymnasium zu erwarten ist oder nicht, darauf allein kommt es an.

Obendrein fehlt es, für den Fall daß die Pläne der Reformer sich durchsetzen, auch nicht an 'wirtschaftlichen' Nachteilen; und eben an diese würde

die weitere, schlimme Entwickelung ansetzen. Wenn das Griechische überall erst in U II anfinge, so würde es überall Schüler geben, die mit dem Einjährigenschein abgehen, nachdem sie von dieser schwierigen Sprache gerade nur die ersten Anfangsgründe mühsam erlernt hätten; dies würde berechtigten Unwillen hervorrufen, und die Folge wäre, daß man bald darauf das Griechische ganz auf das sogenannte Obergymnasium, also auf drei Jahre, beschränken würde. Die Notwendigkeit dieser Konsequenz bestreiten Reinhardt (S. 489) und noch zuversichtlicher Delbrück (Preuß. Jahrb. CVIII [1902] S. 145 f.), der allerdings von dem tatsächlichen Gange des Lebens an einer höheren Schule keine unmittelbare Anschauung hat. 'Nicht in Sekunda', sagt er, 'sondern schon beim Eintritt in Tertia werden sie (die Ersitzer des Einjährigenscheines) in Anstalten abgelenkt, die ihrer Begabung und ihren Zielen viel besser angepaßt sind. Ein Reformgymnasium, das richtig geleitet wird, darf Jungen, die mit dem Einjährigenschein abgehen wollen, so gut wie gar nicht mehr haben'. Sehr wohl: die abgehen wollen, die von vornherein die Absicht haben nicht weiter als bis zum Einjährigenrecht die Schule zu besuchen, die werden natürlich von U III ab, wenn es möglich ist, eine realistische Klassenreihe wählen. Aber wie steht es mit denen, die erst innerhalb dieser drei Jahre ihren Entschluß fassen, sei es aus äußeren Gründen — Tod des Ernährers, Wechsel des Wohnortes, günstige Gelegenheit in einem praktischen Beruf anzukommen —, oder weil sie erkannt haben, daß Art und Grad ihrer Begabung für die oberste Stufe der Schule nicht geeignet sind? Fordern diese alle keine Rücksicht?

Mit der zuletzt genannten Gruppe freilich scheint Delbrück kurzen Prozeß machen zu wollen, indem er der Schulleitung die Aufgabe stellt, sie beizeiten auf eine realistische Anstalt überzuführen. — Wenn die Eltern solchem wohlgemeinten Rate folgen, schön; wenn sie es aber nicht tun? soll der Direktor sie drängen? soll er es als seine Pflicht ansehen, alle Schwachbegabten der Realschule zuzuschieben? Wo bliebe denn da die Gleichberechtigung, der freie Wettkampf unter gleichen Bedingungen? Als wir diese Forderung erhoben und mit Zähigkeit endlich durchsetzten, war es doch ernst gemeint? Von mir wenigstens war es das. Und ich denke der Zustimmung gerade von Reinhardt sicher zu sein, wenn ich als Direktor eine Methode des *corriger la fortune*, mag sie auch von befreundeter Seite empfohlen werden, entschieden ablehne. Wo man aber, ohne sachverständigen Rat zurückzuhalten, darüber hinaus den Dingen und den Menschen freien Lauf läßt, wird es in keiner Gymnasial-Untersekunda an Schülern mangeln, die nun doch entschlossen sind mit der Reife für O II abzugehen.

Diese Ansicht beruht nicht bloß, wie die gegenteilige Delbrücks, auf Räsonnement, sondern läßt sich durch Tatsachen stützen. Eine Spaltung von Tertia aufwärts gibt es ja schon längst (seit 1882) zwischen Gymnasium und Realgymnasium. Für jeden Jungen, der aus Quarta versetzt wird, entsteht die Frage, welchen der beiden Wege er einschlagen soll; und dieser Zweifel wird da jedenfalls zum Bewußtsein kommen und dringend werden, wo beide in einem

Haus und zu einem Schulorganismus verbunden sind. Eine der umfangreichsten solcher Doppelanstalten ist die, welche ich zu leiten habe und gern 'richtig leiten' möchte, das städtische Gymnasium und Realgymnasium zu Düsseldorf. Für dieses zeigen die letzten fünf Programme folgendes Bild:

	Nach O II g versetzt:	Zu einem praktischen Beruf abgegangen:
1897 Ostern	28	2
1898 „	26	7
1899 „	29	5
1899 Herbst	1	1
1900 Ostern	54	8
1901 „	20	10
1901 Herbst	2	2

Zusammen 160, davon abgegangen 35 = 21,9 %,

also reichlich ein Fünftel. — An einem Reformgymnasium muß der Prozentsatz merkbar kleiner sein, weil da für einen Entschluß, den anfangs beabsichtigten Besuch der oberen Klassen aufzugeben, nur das eine letzte Jahr, in U II g, nicht, wie nach dem gewöhnlichen System, ein Zeitraum von drei Jahren mit seinen äußeren und inneren Erlebnissen in Betracht kommt. Vom Goethe-Gymnasium in Frankfurt liegen die entsprechenden Zahlen ja bereits vor:

	Nach O II g versetzt:	Zu einem praktischen Beruf abgegangen:
1897 Ostern	2	2
1897 Herbst	22	3
1898 Ostern	46	6
1899 „	27	1
1900 „	46	5
1901 „	41	4
1901 Herbst	5	5

Zusammen 189, davon abgegangen 26 = 13,7 %,

also reichlich ein Achtel, d. h. sehr viel mehr als gar keine. Man braucht wahrlich kein Pessimist zu sein, um vorauszusehen, daß, sobald dieses Verhältnis — ein Jahr Griechisch unmittelbar vor dem Übertritt ins praktische Leben — für einen ansehnlichen Bruchteil der Schüler allgemein geworden ist, man es als drückendes Mißverhältnis empfinden und zu beseitigen suchen wird. Dann wird man das Griechische entweder nach Obersekunda zurückschieben, oder für alle vier Klassen fakultativ machen.

Daß wirklich durch das Reformgymnasium die Überzeugung von der Notwendigkeit des Griechischen bereits erschüttert ist, beweist Reinhardt selbst, ebenda wo er diesen Vorwurf zu entkräften sucht. Denn hier ruft er aus (S. 491): 'Was soll diese Drohung denn jetzt noch heißen, das Griechische müsse fakultativ werden, wo die Griechisch lehrenden Anstalten selbst fakultativ geworden sind?' Also das gilt ihm beides gleich? 'Fakultatives Gymnasium', wie man für die seit 1901 anerkannte Gleichberechtigung der drei höheren Schulen wohl sagen könnte, bedeutet, daß nicht jeder, der eine gründliche Geistesbildung erwerben will, sie aus dem klassischen Altertum zu holen braucht, daß es dafür

auch andere Quellen gibt, nur bei einer jeden vorausgesetzt wird, es werde auch wirklich aus der Tiefe geschöpft; 'fakultatives Griechisch am Gymnasium' bedeutet, daß es ein solches Aus-der-Tiefe-schöpfen für das Gymnasium überall nicht mehr geben soll. In einem Falle wird die Menge der Gymnasien verringert, der Charakter des Gymnasiums reiner und voller hergestellt; im anderen Falle wird gerade der Charakter des Gymnasiums vernichtet, weil es nirgends mehr möglich sein wird, Deutsch Geschichte Latein Religion auch nur in dem Grade, wie es jetzt geschieht, mit Anlehnung an das Griechische zu treiben, da ja in jeder oberen Gymnasialklasse die Schüler, die Griechisch lernen, mit solchen, die es nicht kennen, zusammen sitzen und zusammen unterrichtet werden. Auf dem einen Wege kommen wir dahin, daß die kleinere Zahl derer, die eine — hoffentlich bald wieder — gründliche klassische Bildung genossen haben, überall, in der Gesellschaft wie in den einzelnen Berufskreisen, ein sehr wertvolles Element ausmachen, wo denn durch das Medium ihrer Persönlichkeit hindurch auch die geistige Kraft des Griechentums für unser Kulturleben fortwirkt; auf dem anderen Wege wird aus den Elementen dieses Kulturlebens das Griechische ganz und gar hinausgedrängt, weil es keinen Menschen mehr geben würde, der gelernt und erlebt hätte, daß es in seinem persönlichen Bildungsgang einen wesentlichen Bestandteil ausmachte. — Die vorher citierten Worte von Reinhardt kann ich nur so verstehen, daß er diesen Unterschied für geringfügig hält, daß er meint, was wir jetzt haben, sei von dem geschilderten schlimmen Zustande im Grunde kaum noch verschieden. Danach dürfen wir nicht viel Beistand von ihm erwarten für den Fall, daß es einmal darauf ankommt, die volle Verwirklichung und gesetzliche Einführung eben dieses schlimmen Zustandes abzuwehren.

Noch eine andere schwere Sorge, die in jener Elberfelder Rede ausgesprochen wurde, ist mir durch das, was Reinhardt dagegen gesagt hat, nicht gemildert worden: daß, sobald das Reformgymnasium zur Herrschaft gelangt wäre, unwiderstehlich das Verlangen hervortreten würde, Geschichte und Mathematik, die in seinen oberen Klassen jetzt zu Gunsten der alten Sprachen eingeschränkt sind, auf Kosten derselben wieder zu verstärken. Reinhardt meint, solche Konsequenzen seien nur ein Werk der Phantasie. Nun, was in Kassel verhandelt worden ist, weiß er ja besser als ich; kann er versichern, daß dort keine Forderung in diesem Sinne laut geworden ist, so werde ich es mit Freuden annehmen. An der Tatsache freilich würde dadurch nichts geändert werden, daß unter den Anhängern des lateinlosen Unterbaues, auch von dem Heißsporn Friedrich Lange abgesehen, schon jetzt manche sind, die der humanistischen Tendenz der Frankfurter ausdrücklich widersprechen. Äußerungen dieser Art von Lentz und Holzmüller hat Vogt in seinem Aufsatz über die Mathematik beigebracht (S. 216); besonders deutlich, was er von Holzmüller anführt: 'Vom allgemeinen Standpunkte muß gefordert werden, daß das häufige Bestreben der Reformgymnasien, z. B. im Lateinischen dasselbe zu leisten wie das eigentliche Gymnasium, etwas beschnitten werde, damit nicht Überbürdung der Schüler und Lehrer eintrete, oder anderweitige Hauptfächer sozusagen an die Wand

gedrückt werden und in sich verkümmern.' Als Symptom hat doch auch das Auftreten des Dresdner Oberbürgermeisters seine Bedeutung, der es wie etwas Anerkanntes voraussetzte, daß die Reformgymnasien ihren Schülern einen geringeren Verkehr mit dem Altertum zumuten als die — um Holzmüllers Ausdruck beizubehalten — eigentlichen Gymnasien. In der Tat ist dies die herrschende Ansicht. Glauben Reinhardt und die Seinen die öffentliche Meinung gewissermaßen überlisten zu können, indem sie ihr, ohne daß sie es merkt, unter dem Scheine einer Abschwächung der alten Sprachen eine Schule annehmbar machen, auf der diese nachher um so kräftiger emporblühen? Überlistende müßten sie schon sein, wenn sie nicht die Überlisteten sein wollen.

Die Frage nach der Zukunft des Reformgymnasiums hat in diesen Jahrbüchern Ludwig Weber gleichzeitig mit meiner Elberfelder Rede behandelt, und in gleichem Sinne.[1]) Auch er kommt zu dem Schluß, daß die neue Schulform entweder als mißlungener Versuch erkannt und aufgegeben werden muß, oder zu einer weiteren Beschränkung der klassischen Sprachen führen wird. Von solchen Kassandrastimmen will Reinhardt nichts hören. Er meint, das seien Erwägungen, die außerhalb der Sache liegen; in die Zukunft zu schauen vermöge kein Mensch. Und mir im besonderen hält er vor, auch ich betriebe eine gefährliche Politik; ich hätte wesentlich dazu beigetragen, daß den Realgymnasien und den Oberrealschulen dieselben Rechte wie den Gymnasien eingeräumt worden sind, während ich doch nicht wissen könne, wie diese Neuerung auf die Dauer wirken werde. — Das ist vollkommen richtig. Ein großer Unterschied liegt nur darin, daß ich, obwohl fest im Glauben an einen günstigen Verlauf, doch die Möglichkeit eines unglücklichen Ausganges in die Rechnung mit einstelle, während Reinhardt das Gleiche in seinem Falle zu tun ablehnt. Nehmen wir das Schlimmste an: daß infolge der Gleichberechtigung die Gymnasien völlig verschwinden. Dann hätten wir wenigstens klare Verhältnisse, die dem gegenwärtigen Zustand ängstlicher Halbheit immer noch vorzuziehen wären. Eine Nachwirkung des encyklopädischen Übereifers von Johannes Schulze ist es, und hätte seit 1882 auch dem blödesten Auge klar werden müssen, daß das preußische Gymnasium sich in einer Verfassung befindet, in der es weder recht leben noch recht sterben kann. Es lehrt immer noch so viel Latein und Griechisch, daß es damit unbequem wird, aber nicht mehr genug, um seinen Zöglingen als Ausrüstung fürs Leben eine freudige Vertrautheit mit der antiken Welt geben zu können. Wenn es dadurch schließlich so weit gekommen ist, daß die jetzige Generation von einer Bildung durch Griechen und Römer überhaupt nichts mehr wissen will — nun gut, so mag sie den Mut haben diese Bildung über Bord zu werfen: ihr Tod würde der erste Schritt und die vielleicht notwendige Vorbedingung sein zu ihrer Wiedergeburt. Aber ein wirklicher, ehrlicher Tod wäre erfordert, nicht ein fortgesetztes, bloß noch schwächlicheres Hinfristen nach etwas veränderten Rezepten, wie sie von den

[1]) 'Hat das Reformgymnasium eine Zukunft?' Neue Jahrbücher X (1902) S. 69—86.

Reformern geboten werden. Für uns, die jetzt lebenden Philologen, müßte ja ein Unterliegen in dem freien Wettbewerb, den wir wünschen, unbequem und schmerzlich sein; für die Gesamtentwickelung aber und für die fernere Zukunft könnte ein entschlossener Abbruch der Beziehungen zum Altertum nur heilsam wirken; denn alsbald würden Männer erstehen, die den unendlichen Wert des Verlorenen erkennten und zu erneutem Schöpfen aus der verschütteten Quelle erfolgreiche Führer wären. In allem Wechsel menschlicher Zustände ist ja dieses 'Stirb und werde' der eigentliche Grundzug.

Auch Reinhardt beruft sich — um den Gedanken an die Zukunft abzuweisen — auf Goethe, der gesagt habe: 'Willst Du wissen, was an Dir ist, so versuche Deine Pflicht zu tun. Was aber ist Deine Pflicht? Die Forderung des Tages.' Ein herrlicher Spruch, dessen volle Bedeutung doch erst klar wird, wenn man ihn in seinem Zusammenhange versteht. Goethe meinte ihn im Gegensatz zu jenen tatenlosen Grüblern und Hypochondern, deren einer zu werden er selber in Gefahr gewesen war. Davor hatten ihn die zehn Jahre Staatsdienst in Weimar mit ihren täglichen und alltäglichen Anforderungen bewahrt. Indem er, dem Schmerzbehagen unfruchtbarer Selbstbetrachtung entrissen, Menschen und Verhältnisse verstehen und bezwingen und zu gutem Ziele leiten lernte, gewann er sich das Bewußtsein männlicher Tüchtigkeit. Und nun sprach er es aus: 'Wie kann man sich selbst kennen lernen? Durch Betrachten niemals, wohl aber durch Handeln. Versuche Deine Pflicht zu tun, und Du weißt gleich, was an Dir ist. Was aber ist Deine Pflicht? Die Forderung des Tages.' — Undenkbar, daß es Goethes Meinung gewesen sei, vor dem fürsorglichen Hinausschauen über die Bedürfnisse des Tages zu warnen, in verantwortlicher Lage ein Handeln ohne Erwägung der Folgen zu empfehlen, daß er mit seinem Lobe der Tätigkeit des Tages einem ἐφημέρια φρονεῖν das Wort habe reden wollen.

KIRCHENGESCHICHTE IM GESCHICHTSUNTERRICHT

Von Heinrich Wolf

In den methodischen Bemerkungen zum Geschichtsunterricht heißt es in den preußischen Lehrplänen (1901): 'Besonders sicheren Takt und große Umsicht in der Auswahl und Behandlung des einschlägigen Stoffes erheischt die auf II B und I A geforderte Belehrung über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen in ihrem Verhältnis zur Gegenwart. Je sachlicher der Unterricht die geschichtliche Entwicklung des Verhältnisses der Stände untereinander und der Lage des arbeitenden Standes insbesondere behandelt und den stetigen Fortschritt zum Besseren unter Vermeidung jeder Tendenz nachweist: um so eher wird es bei dem gesunden Sinn unserer Jugend gelingen, dieselbe zu einem klaren und ruhigen Urteil über das Verhängnisvolle unberechtigter sozialer Bestrebungen der Gegenwart zu befähigen.'

Dies gilt in noch viel höherem Maße für die Auswahl und Behandlung der kirchengeschichtlichen Fragen, des Verhältnisses zwischen Staat und Kirche. Aber je schwieriger diese Aufgabe ist, um so weniger wollen wir derselben aus dem Wege gehen. Wir dürfen nicht vergessen, daß die gesamte deutsche Geschichte der europäischen Völker seit dem V. Jahrh. bis zur Gegenwart im wesentlichen Kirchengeschichte ist; daß die wichtigsten politischen Ereignisse nur verstanden werden können, wenn wir die ständige Wechselwirkung zwischen kirchlichen und weltlichen Interessen klar erkennen.

Natürlich haben wir es dabei nur mit den sichtbaren Erscheinungsformen der Kirche zu tun. Diese organisierte Kirche, welche demselben Werde- und Entwicklungsgang unterworfen ist wie alle Erscheinungen auf Erden, hat zeitweise in Abhängigkeit vom Staat, selten im Einvernehmen mit dem Staat, meist im Kampf mit dem Staat gestanden.[1])

Unser Hauptstreben muß dahin gehen, namentlich an paritätischen Schulen, bei der Behandlung dieser Fragen reine Historiker, nicht Sachwalter zu sein.

Man kann für das wechselnde Verhältnis zwischen Staat und Kirche folgende Perioden unterscheiden:

1. Die christliche Kirche und das römische Kaiserreich;

2. vom V. Jahrh. bis 1300: allmählich wachsendes Übergewicht der Kirche über den Staat;

---

[1]) Treitschke sagt in seiner Politik: 'Die Konflikte zwischen Staat und Kirche werden nie aufhören; wenn sie aufhörten, wäre es ein Zeichen der Erstarrung entweder des Staates oder der Kirche.'

3. 1300—1800: allmählich wachsendes Übergewicht des Staates über die Kirche;

4. das XIX. Jahrh.

Die folgenden Ausführungen sollen eine Probe für die Behandlung der 3. Periode sein.

I. DAS XIV. UND XV. JAHRHUNDERT
(Zeitalter der Renaissance und des Humanismus)

A. Die Papstkirche auf der Höhe ihrer Macht

Das eigentliche Mittelalter umfaßt die Zeit vom V. bis zum Ende des XIII. Jahrh. Die Geschichte dieser Periode kann man nicht verstehen ohne die eigentümliche Entwicklung der abendländischen Kirche. Während dem antiken Heidentum der Staat die höchste sittliche Instanz war, übernahm nun die Kirche ganz allmählich alle Aufgaben des Staates. Im XIII. Jahrh. gelangte sie zu ihrer höchsten Macht, war im vollsten Sinne des Wortes omnipotent, war nicht nur ganz ungehemmt in ihrer geistlichen Wirksamkeit, sondern beherrschte das gesamte private und öffentliche Leben der Menschen, Völker und Staaten:

1. Die Verfassung der Kirche war zuerst demokratisch gewesen; später war sie eine aristokratische, schließlich eine monarchische geworden, deren Haupt, der Papst, zuletzt eine geradezu absolute Gewalt in Händen hatte. Die Selbständigkeit der Bischöfe, besonders der Metropolitanbischöfe, war allmählich gebrochen; die Provinzialsynoden hatten keine Bedeutung mehr. Die Kirche empfing ihr ganzes Leben einzig von Rom; über alles stand die letzte Entscheidung dem Papste zu; über alles konnte an den Papst appelliert werden. Die Kirche war nicht mehr 'die Gemeinde der Gläubigen', sondern die Kirche war die Hierarchie, die Kirche war der Papst.

2. Diese Hierarchie, dieser Klerus mit seinem Haupte, dem Papste, strebte nach völliger Unabhängigkeit von jeder weltlichen und staatlichen Gewalt. Für die mittelalterliche Kirche ist nichts so bezeichnend als die immer größer werdende Kluft zwischen Klerus und Laien, zwischen Kirche und Staat. In alten Zeiten wählten Klerus und Laien gemeinsam ihren Bischof, auch den römischen Bischof. Nach schwerem Kampfe gelang es aber der Kirche, jeden Einfluß der Laien zu beseitigen, sich von der Abhängigkeit vom Staate zu befreien, ja ganz außerhalb der Laienwelt und außerhalb des Staates zu stehen. Papst Bonifaz VIII. stellte den Satz auf, daß die Könige überhaupt keine Art von Gewalt über den Klerus hätten. — Der Klerus erlangte eine eigene Gerichtsbarkeit und das Privilegium der Steuerfreiheit.

3. Aber die Papstkirche begnügte sich nicht damit, unabhängig vom Staate zu sein; sie wollte über dem Staate stehen, über die ganze Welt herrschen.

4. Die Kirche übernahm auch alle Kulturaufgaben: sie hat auf wirtschaftlichem Gebiet Großes geleistet; dazu war sie die alleinige Quelle der Bildung.

Was die römische Kirche unter Freiheit versteht, das war im XIII. Jahrh. erreicht, nämlich die unbeschränkte, durch keine Gewalt und Macht der Erde

gehemmte Autorität der Kirche, d. h. des Papstes. Wie weit die Papstkirche diese Freiheit benutzt hat, um die Menschen glücklich zu machen, den christlichen Geist der Liebe, Demut und Selbstverleugnung zu fördern, die Sittlichkeit und das religiöse Innenleben zu heben: die Frage überlassen wir dem Religionsunterricht. In der Geschichtsstunde müssen wir uns darauf beschränken, festzustellen, daß diese Freiheit jede Selbstbestimmung sowohl der Einzelmenschen, als auch der Völker und Staaten ausschloß:

a) Intoleranz wurde in immer steigendem Maße Prinzip der christlichen Kirche. Gegen die Ketzer wurde 1215 die Inquisition eingerichtet, und Feuer und Schwert erstickte jede vom offiziellen Kirchentum abweichende Regung des Menschengeistes. Die Kirche (d. h. der Papst) dachte für die Menschen; ihrer Autorität hatten sie unbedingt zu folgen, wie unmündige Kinder. — Die Kirche schrieb genau vor, was auf den Schulen und Universitäten gelehrt und gedacht werden durfte; jedes eigene Denken wurde unterdrückt oder führte zum Scheiterhaufen. Das höchste Ideal war die Weltflucht; nicht frei entfalten und entwickeln, sondern abtöten sollte der Mensch die in ihn gelegten Anlagen. Die Kirche war bestrebt, eine gleichförmige Bildung des Geistes und Charakters zu erzwingen, jede individuelle Regung zu unterdrücken.

b) Der Staat war nach der Auffassung der Kirche an sich ein Werk des Teufels und nur dann etwas nütze, wenn er sich den Geboten der Kirche fügte. Im XIII. Jahrh. nahmen die Päpste das Recht für sich in Anspruch, Kaiser, Könige und Fürsten ein- und abzusetzen, die Untertanen ihres Eides zu entbinden. Das Papsttum trat geradezu an die Stelle des Kaisertums und erhob Anspruch auf die universale Herrschaft über die Reiche der Christenheit. Früher hatte man in der Weise von den zwei Schwertern gesprochen, daß das weltliche in der Hand des Kaisers, das geistliche in der Hand des Papstes wäre. In seiner Bulle 'Unam Sanctam' erklärte dagegen der Papst Bonifaz VIII: 'Die Kirche, die heilige, katholische, apostolische, welche der Glaube anzunehmen nötigt, ist ein Körper mit einem Haupt, nicht ein monstrum mit zwei Häuptern. Dieses eine Haupt ist Christus und sein Stellvertreter Petrus und der Nachfolger des Petrus. Es sind zwei Schwerter, das geistliche und das weltliche; beide sind in der Gewalt der Kirche, jenes von der Kirche, dieses für die Kirche zu handhaben.'

B. Der Zusammenbruch der Papstkirche

Gleichzeitig mit der Entwicklung des Papsttums zur höchsten Macht zeigten sich bereits im XII. und XIII. Jahrh. die Anfänge eines Umschwunges. Wir müssen besonders die Kreuzzüge nennen, sie sind der Höhe- und Wendepunkt des Mittelalters; sie sind die größte Tat, welche das Papsttum als weltbeherrschende Macht zu stande gebracht hat, und doch haben sie am meisten dazu beigetragen, diese Weltherrschaft zu stürzen; sie trugen die Neuzeit im Schoße.

Die Kreuzzüge endigten in doppelter Hinsicht mit einer Niederlage des

Papsttums; denn einerseits drang der Islam erobernd vor; anderseits regte sich in der eigenen Kirche Unbotmäßigkeit.

Eine gewaltige Ernüchterung folgte auf die unglaubliche Begeisterung; zweifelnd mochte man sich wohl fragen, ob der Gott Mohameds größer sei oder der Gott Christi.

Wichtiger aber war folgendes: 'in den Kreuzzügen gelangten zuerst wieder die realen Interessen dieser Welt zu ihrem Recht'. Die Kirche wollte die Welt zu einem großen Kloster machen, predigte Weltflucht, Abtötung des Irdischen. Jetzt aber eröffnete sich dem staunenden Blick eine ganz neue Welt: neue Länder, neue Produkte, neue Verhältnisse, neue Geschmacksrichtungen lernte man kennen. Man löste sich von dem Bann des einseitigen Römertums. Es entstand ein blühender Handel und Verkehr, und damit Freude an den Dingen dieser Welt. — Man lernte auch die Andersgläubigen achten; als etwas ganz Neues tritt uns eine bis dahin völlig unbekannte Toleranz entgegen; damals entstand die schöne Geschichte von den drei Ringen, welche Lessing in seinem Nathan wiedergegeben hat. Das Christentum in der Dichtung Wolframs von Eschenbach, Parzival, steht abseits von allem offiziellen Christentum. — Zugleich erwachte der Geist der Kritik. Mögen auch die Vorwürfe der Ketzerei, die man gegen den Kaiser Friedrich II. erhob, unbegründet sein, immerhin ist es charakteristisch, daß derartiges damals überhaupt ausgesprochen werden konnte.

Dies führt uns von selbst zu der weiteren Tatsache, daß gerade in der Zeit der Kreuzzüge die Ketzerei sich immer kühner erhob; unter dem bedeutendsten Papst, Innocenz III., wurden die strengsten Maßregeln gegen sie nötig.

Wenn es auch der Kirche im XIII. Jahrh. gelang, sowohl über die weltlich-nationale Bildung des Rittertums, wie über die Ketzer zu siegen: der Stein war doch ins Rollen gekommen und kam nicht mehr zur Ruhe.

Und nun führt uns das XIV. und XV. Jahrh. den großen Niedergang der päpstlichen Kirche vor Augen:

Zunächst verlor das Papsttum seine weltbeherrschende Stellung. Wenn wir uns fragen: Welche Bundesgenossen hatten die Päpste in ihrem Kampfe gegen das Kaisertum gehabt? so müssen wir antworten:

1. Außerhalb Deutschlands die erstarkenden nationalen Mächte: es waren bald die Normannen Unteritaliens, bald die lombardischen Städte Oberitaliens eifrige Verbündete der Päpste. Auch in Frankreich und England, in Polen und Ungarn wußte die Kurie die nationalen, antideutschen Strömungen geschickt für sich auszunutzen.

2. In Deutschland selbst die partikularen Bestrebungen der Fürsten.

Aber — das Papsttum war seinem ganzen Wesen nach nicht minder international wie das Kaisertum. Es erhob auch universale Ansprüche, und als es sich nun geradezu an die Stelle des Kaisertums setzte, traten dieselben Mächte gegen das Papsttum auf, mit deren Hilfe es die Kaiser niedergeworfen hatte:

Das Nationalbewußtsein der Völker richtete sich jetzt gegen den Papst. 'Der nationalen Erhebung der Sizilianer konnte der Papst nicht Herr werden,

dort nahm das Werk der Befreiung, das eine zum äußersten getriebene Nation 1283 mit dem großen Franzosenmord der sizilianischen Vesper begonnen hatte, trotz der Gegenbemühungen der Anjous von Neapel und des Papstes seinen Fortgang. Die Ungarn spotteten trotz Bannes und Interdikts des von der Kurie begünstigten Prätendenten Robert von Neapel. In England hatte Bonifaz' VIII. Versuch, Eduard I. an der Geltendmachung seiner Ansprüche auf Schottland zu hindern, die Nation erbittert und zu patriotischem Eintreten für das Recht ihres Königs getrieben.' Besonders aber wurde in Frankreich der Konflikt mit dem Papsttum von Philipp IV. mit rücksichtslosester Entschlossenheit aufgenommen. Damit Philipp IV. nicht einseitig nach den Mitteln beurteilt wird, die er anwandte (dieselben waren nicht schlechter als bei den Gegnern), halte ich es für notwendig, auf das Verhältnis seines heilig gesprochenen Großvaters zur Kurie hinzuweisen. 'Schon der glaubenseifrige Ludwig IX. der Heilige stellte auf dem Wege der Gesetzgebung das Selbstbestimmungsrecht des Staates gegen kirchliche Eingriffe sicher. Durch die pragmatische Sanktion von 1269 legte er den Grund zu einer nationalen Kirche, die auf dem Boden des Katholizismus stand, aber nicht unbedingt vom Papste abhing. Einerseits bestätigte und gewährleistete er der Kirche und dem Klerus Frankreichs alle Rechte, die sie bisher besessen hatte; anderseits entzog er durch Einführung der freien Wahl als der einzigen rechtlich zulässigen Art der Besetzung geistlicher Stellen und durch das strenge Verbot der Simonie und jeder unkanonischen Erhebung den französischen Episkopat dem nur von politischen Gesichtspunkten ausgehenden Einfluß der römischen Kurie und wandte so die päpstliche Willkür ab, welche zum Ruin Deutschlands so viel beigetragen hat. Indem er ferner die Befriedigung der stets erneuten pekuniären Anforderungen Roms an den französischen Klerus für jeden einzelnen Fall von der Erlaubnis des Königs abhängig machte, schützte er sein Land gegen die finanzielle Ausbeutung, der England seit König Johann verfallen war und Deutschland immer rettungsloser verfiel. Er nötigte den Papst, diese Bestimmungen förmlich anzuerkennen.'

Bald darauf folgte nun unter dem französischen König Philipp IV. dem Schönen (1285—1314) der außerordentlich folgenreiche Konflikt zwischen dem nationalen Staat und der Kurie. Auf die Einzelheiten will ich hier nicht eingehen. Meiner Ansicht nach ist es zum Verständnis des XIV. Jahrh. durchaus nötig, daß die Schüler belehrt werden:

a) über den Streit mit Bonifaz VIII;

b) über die sogenannte babylonische Gefangenschaft (1305—1377); damals bildeten Franzosen die Mehrzahl der Kardinäle, und das Papsttum wurde den nationalen Bestrebungen der französischen Könige dienstbar;

c) über die Aufhebung des Tempelordens 1312;

d) über die Art, wie Johann XXII. Papst wurde.

Johann XXII. ist bekannt durch seinen langjährigen heftigen Streit mit dem Kaiser Ludwig dem Bayer. Diesen Kaiser stelle ich beim Unterricht in den Mittelpunkt der nächsten Ausführungen. Einerseits sehen wir, daß der

Papst wesentlich im Interesse des französischen Königs und Roberts von Neapel handelt. Anderseits war der Kaiser wegen des immer mehr hervortretenden Konflikts zwischen Reichs- und Hausinteresse seiner Zeit nicht gewachsen. Da übernahmen die partikularen Gewalten, die deutschen Fürsten, die nationalen Aufgaben: der Kurverein zu Rense 1338 ist von epochemachender Bedeutung. 'Die Erklärung der deutschen Fürsten schnitt jede päpstliche Einwirkung auf die deutsche Königswahl ab; sie perhorreszierte jeden Anspruch des Papstes auf eine Bestätigung des Erwählten; sie stellte den allzulange in Frage gezogenen nationalen Charakter des deutschen Königtums mit einem Schlage wieder her und damit dem deutschen Volk sein durch die Geschichte von Jahrhunderten erworbenes und bewährtes Recht auf das Kaisertum, d. h. auf die leitende Stellung in dem Verband der christlichen Völker des Abendlandes.'

Das Verhältnis Deutschlands zu Rom verwandelte sich allmählich ins gerade Gegenteil: früher waren die Kaiser als die Gegner, die Fürsten als Verbündete des Papsttums angesehen; in der Folgezeit hielten es die Kaiser meistens mit den Päpsten, während die Fürsten die nationalen Rechte gegen die Übergriffe der Kurie wahrten.

Noch aus einem weiteren Grund ist der Konflikt Ludwigs mit dem Papst Johann XXII. lehrreich. Nicht nur die Weltherrschaft des Papsttums, auch seine Autorität innerhalb der Kirche, seine Autorität auf geistlichem und geistigem Gebiet wurde sehr erschüttert. Aus der Mitte der Geistlichkeit aller Nationen wurde dem Kaiser Ludwig freiwillig Hilfe angeboten. Daß selbst die mächtigen Mönchsorden in ihrer Treue wankten, ist eine der wunderbarsten Tatsachen. In dem Armutsstreit lehnten sich die Minoriten gegen das Papsttum auf: 1323 erklärte Johann XXII. ihre Lehre von der Armut Christi und der Apostel für ketzerisch. Eine ungeheure Aufregung folgte; der Ordensgeneral protestierte. Man fand Schutz beim Kaiser Ludwig; es wurde in Rom sogar ein Minorit als Gegenpapst erwählt. Dieser Streit hat noch lange Nachwirkungen gehabt.

Wenn wir nun weiter gehen und fragen: Wodurch ist es gekommen, daß gerade die breiten Massen der Bevölkerung im Laufe des XIV. und XV. Jahrh. der Papstkirche mehr und mehr entfremdet wurden? so müssen wir folgendes antworten:

Durch das babylonische Exil (1305—1377), da das Papsttum im Dienste der französischen Könige stand, und durch das Schisma (1378—1417), da mehrere Päpste sich gegenseitig in den Bann taten, mußte natürlich bis in die untersten Schichten des Volkes eine große Verwirrung der Gemüter eintreten. Ferner traten bei dem Papst und den hohen Kirchenfürsten die kirchlichen Interessen immer mehr hinter den weltlichen zurück.

In erster Linie aber war es der finanzielle Druck des ganzen Kirchenregiments, der eine tiefgehende Erbitterung hervorrief. Ich halte es für durchaus notwendig, über dieses Kapitel, das uns in seinen Einzelheiten wohl den besten Einblick tun läßt in die traurigen Verhältnisse, eingehend zu sprechen.

C. Restaurationsversuche, Renaissance und Reformbestrebungen

Daß die kirchlichen Zustände unhaltbar seien, darüber war man sich einig; immer lauter wurde allenthalben der Ruf nach einer Reform der Kirche an Haupt und Gliedern. Aber nicht einig war man über die Mittel zur Heilung:

die einen verlangten nur eine Beseitigung der schreiendsten Mißstände und wollten die Kirche wieder auf die Höhe früherer Jahrhunderte zurückführen;

die anderen predigten eine neue Weltanschauung, bei der man auch ohne Christentum auskommen konnte;

die dritten forderten Rückkehr zum Urchristentum.

1. Die Konzilien des XV. Jahrhunderts

Im XV. Jahrh. wurde der Versuch gemacht, durch allgemeine Konzilien die kirchlichen Mißstände zu beseitigen. Auf Veranlassung der Universität zu Paris beriefen 1409 die Kardinäle das Konzil zu Pisa. Dieses erklärte die beiden Päpste für abgesetzt und wählte einen neuen; aber das Resultat war, daß nun drei Päpste nebeneinander standen, daß die Zustände noch schlimmer wurden.

Da hat der Kaiser Sigmund einen der Päpste, Johann XXIII., genötigt ein neues Konzil nach Konstanz zu berufen; dies tagte 1414—1418. Das Konzil erklärte 1415 seine Gewalt unmittelbar von Gott zu haben und in Bezug auf die Besserung der Kirche an Haupt und Gliedern dem Papste übergeordnet zu sein. Die gemäßigte Partei hielt folgende Maßregeln für notwendig: eine Beschränkung der absoluten päpstlichen Gewalt durch regelmäßig wiederkehrende Konzilien; eine Steigerung der Rechte der hohen Prälaten (der Papst sollte wieder wie früher primus inter pares sein).

Wie wenig man an eine Reform der Lehre dachte, zeigt die Verbrennung des Hus. Es gelang, das Schisma 1417 zu beseitigen; aber die Reform, die nun folgen sollte, unterblieb.

Doch der Ruf nach einer Verbesserung der Kirche verstummte nicht, und so sah sich schließlich der Papst genötigt, ein neues Konzil zu berufen. Es ist das Konzil zu Basel 1431—1449; ein merkwürdiges Konzil! Gleich im ersten Jahre löste Papst Eugen IV. es auf, als es die Beschlüsse von der Unterordnung der Päpste unter die Konzilien erneuert und sich in Unterhandlungen mit den Hussiten eingelassen hatte. Das Konzil ließ sich aber nicht auflösen und wurde 1433 vom Papste wieder anerkannt. Dann kam es zu einschneidenden Beschlüssen gegen den päpstlichen Absolutismus: man entzog der Kurie die Besetzung der Bistümer und Abteien; man ging gegen den Mißbrauch vor, der mit Bann und Interdikt getrieben war; man untersagte dem Papste die Erhebung von Annaten, Palliengeldern und anderen Abgaben. 1437 erfolgte ein neuer Bruch zwischen Konzil und Papst Eugen IV.: dieser berief ein Konzil nach Ferrara; jenes wählte in Basel einen Gegenpapst, Felix V.

Aber das Ende war, daß 1449 das Konzil zu Basel sich unterwarf und daß die Reformbestrebungen begraben wurden. Die Kirche hatte sich unfähig erwiesen, sich aus eigener Kraft zu reformieren.

Nach den Konzilien traten die Mißstände in noch häßlicherer Form auf. Zwar den kräftig aufstrebenden Staaten Frankreich, England und Spanien gelang es, eine Reihe von Forderungen der Kurie gegenüber durchzusetzen; man kann hier geradezu von der Bildung nationaler Kirchen sprechen.

Aber in Deutschland kehrte man seit dem unglückseligen Wiener Konkordat, das Kaiser Friedrich III. 1448 abschloß, zu den alten Mißbräuchen zurück. — In Italien wurde es schlimmer als je. Es folgte die Zeit, wo wir von dem Nepotismus der Päpste hören; wo die Sittenlosigkeit an der Kurie den höchsten Grad erreichte unter Alexander VI.; wo andere Päpste über den humanistischen Bestrebungen ihre kirchlichen Aufgaben vergaßen; wo wieder andere durch ihre Kriegslust sich auszeichneten. — Der Grundsatz aber, daß die Konzilien über den Päpsten ständen, wurde von Pius II. für ketzerisch erklärt.

2. Renaissance und Humanismus

Unter Renaissance und Humanismus verstehen wir die gewaltige geistige Bewegung, welche im XIV. und XV. Jahrh. die Gebildeten Italiens und dann auch Deutschlands, Frankreichs und Englands verfaßte. Man entdeckte die alten griechischen und römischen Dichter und Denker und 'gelangte zu der Überzeugung, daß die Alten für alle Gebiete des Daseins ewig gültige Normen geschaffen hätten'.

Für uns ist die Hauptsache, daß man zu der antiken Lebens- und Weltanschauung zurückkehrte, die in direktem Widerspruch stand zu der streng kirchlichen Weltanschauung des Mittelalters:

a) Die Renaissance erneuerte den antiken Staatsbegriff, die Idee von der Allgewalt des Staates. Und dies hat Jahrhunderte nachgewirkt; wir werden sehen, wie das Verhältnis zwischen Staat und Kirche fortan sich immer mehr zu Gunsten des Staates ändert.

b) Und wie der Staat gelöst wurde von den Fesseln der Kirche, so auch der einzelne Mensch: das Laientum machte sich frei von der Bevormundung des Klerus, wobei der dritte Stand, das Bürgertum der Städte, als der Träger des Fortschritts erscheint. Man verwarf den Autoritätsglauben der Kirche und verlangte Geistesfreiheit, Freiheit der wissenschaftlichen Forschung.

c) Und das Ziel dieser geistigen Bewegung war nicht Weltflucht, sondern Freude an der Welt, Freude an der Natur und an den Werken der Kunst, Freude an dem geselligen Leben, wobei die Frau ebenbürtig neben dem Manne steht.

Aber so groß auch die Bedeutung der Renaissance ist, für eine Reform der Kirche hat sie doch nur indirekt vorgearbeitet. Ja, man kann die hervorragendsten Männer dieser gewaltigen Geistesströmung nicht frei sprechen von einer inneren Unwahrhaftigkeit: die neue Bildung, welche bis in die höchsten Kreise des Klerus eindrang, stand im schroffsten Gegensatz zu der offiziellen Kirche, und doch dachte man keineswegs an eine Änderung der Kirche oder gar an einen Bruch mit derselben. Man nahm für sich das größte Maß von

Freiheit in Anspruch, ließ aber offiziell für die Masse des Volkes die Gebundenheit und Geistesknechtschaft des Mittelalters bestehen. Im kleinen Kreise der gelehrten Freunde kritisierte, lachte und spottete man über die Gebräuche und Dogmen der Kirche; aber für das Volk sollte alles beim alten bleiben. Genau so, wie im I. Jahrh. vor Chr., wo Varro zwei Religionen unterschied: eine Religion der Gebildeten, das war die Philosophie; eine Religion der Ungebildeten, die in zahlreichen äußeren Ceremonien, abergläubischen Vorstellungen und Gebräuchen bestand.

3. Die Vorreformatoren

Eine dritte Bewegung erstrebte eine Reform der Lehre, versuchte einen Aufbau der Kirche im Sinne des Urchristentums an der Hand der Heiligen Schrift.

Arnold von Brescia, Petrus Waldus und Savonarola dürfen wir nicht Vorreformatoren nennen; denn sie wollten doch nur eine Reform der Kirche im Sinne des mönchischen Idealismus.

'Mit Wiclif beginnt erst die Geschichte des Protestantismus ... Bei ihm finden wir den systematischen Angriff auf den Bau der römischen Kirche, verbunden mit dem Entwurf einer kirchlichen Neugründung, deren Umrisse sich vor seinem prophetischen Blick bereits aus den Trümmern des unvermeidlichen Einsturzes emporheben. Die Kirche verwandelt sich ihm in die Gemeinschaft der Erwählten, der zur Seligkeit Prädestinierten, unter denen es keinen Unterschied des Priesters und des Laien mehr gibt.'

Auf den Schultern Wiclifs steht Hus. Bei der Hussitenbewegung mischten sich in eigentümlicher Weise religiöse, nationale und soziale Forderungen. Hus ist 1415 zu Konstanz verbrannt worden, als er sich auf die Heilige Schrift berief und von dem Konzil an Christus selbst appellierte. — Es folgten die entsetzlichen Hussitenkriege 1419—1431, die damit endigten, daß das Konzil zu Basel der milderen Richtung der Calixtiner in den sogenannten Prager Kompaktaten das Abendmahl in beiderlei Gestalt und Predigt in der Landessprache gestattete, worauf die Taboriten 1434 vernichtet wurden.

Wiclif hatte den Kampf gegen Rom als englischer Patriot begonnen; Hus fühlte sich als Anwalt seiner Czechen gegen römische und deutsche Bedrückung.

Wenn auch die Lehren Wiclifs in England, die Lehren des Hus in Böhmen blutig unterdrückt wurden, so wirkten doch diese Anschauungen im stillen weiter.

II. DAS ZEITALTER DER REFORMATION (1517—1555)

1. Was hat die Reformation gebracht?

Die Reformation ist das letzte, wichtigste Glied der gegen die mittelalterliche Kirche gerichteten Freiheitsbewegung, die, wie wir sahen, mit dem Ende der Kreuzzüge begann. Man könnte all den großen Errungenschaften des XIV.—XVI. Jahrh. den Namen 'Renaissance' geben: Renaissance der Staats-

idee; Renaissance der antiken Weltanschauung, der weltlichen Bildung, der Geistesfreiheit; die Reformation ist der oberste Schlußstein, die Krone der Renaissance: die Renaissance des Christentums. Sie ist die notwendige Konsequenz der bisherigen Bewegung.

Das Christentum ist eine Religion der Freiheit, der Freiheit, die nur *eine* Autorität kennt. Diese höchste, nicht dem Wechsel der Zeit und des Orts unterworfene Autorität hat Christus in sich selbst verkörpert. Nur wenn wir in ihm die einzige Autorität anerkennen, wenn wir, auf die eigene Kraft verzichtend, ihm nachfolgen, werden wir wahrhaft frei. Diese Freiheit und diese Autorität hat Luther den Menschen wieder gebracht:

Einerseits unbedingte Freiheit von jeder Menschensatzung und Menschenautorität. In der Disputation zu Leipzig 1519 bestritt Luther den göttlichen Ursprung des Papsttums und die Unfehlbarkeit der Konzilien. Für ihn ist die einzige Quelle des Christentums das in der Heiligen Schrift verkündete Gotteswort; alles, was damit im Widerspruch steht, muß fallen. 1520 verwirft er den Unterschied zwischen Klerus und Laien und verkündet das allgemeine Priestertum; es gibt nur *einen* Mittler zwischen Gott und Mensch: Christum. Jeder einzelne Mensch hat das Recht und die Pflicht, in der Bibel zu forschen, die Luther nun in volkstümlicher Sprache übersetzt.

Anderseits hat niemals jemand so sehr die Unfreiheit des Menschen, seine Gebundenheit an Gott, betont, wie Luther: nicht durch die Werke, wie sie die Kirche empfiehlt, nicht durch das Wissen des Humanismus können wir die Seligkeit erlangen, sondern allein durch den Glauben an die Gnade Gottes. 'Die Rechtfertigung allein durch den Glauben' ist das Fundament der neuen Kirche. Dadurch ist Luther 1517 zum Kampf getrieben worden gegen den ganzen Werk- und Gesetzesdienst der römischen Kirche einerseits und gegen die Vergötterung des Menschen durch den Humanismus anderseits.

Diese Rückkehr zum Urchristentum hat aber nicht einfach die Uhr der Weltgeschichte um 1500 Jahre zurückgesetzt, sondern sie wurde die Grundlage einer neuen, eigenartigen Entwicklung. Und da erscheint mir zweierlei besonders beachtenswert:

a) Mit der Reformation beginnt eine zunehmende *Aussöhnung des Christentums mit Staat und Welt.* Das Christentum der ersten Jahrhunderte war in einen scharfen Gegensatz zum Staat geraten, und man kann es gut verstehen, wenn damals die Kirche die Welt verneinte und floh. Auf dieser Bahn war man dann aber immer weiter gegangen: die Welt, jeder irdische Beruf und jede irdische Tätigkeit trug den Stempel des Unreinen; ja, man hatte schließlich den Staat geradezu als ein Werk des Teufels bezeichnet. Diese Weltanschauung hatten bereits die Männer der Renaissance umgestoßen und ihr die alte griechisch-römische gegenübergestellt. — Die Weltanschauung …er Reformation ist eine Heiligung der Welt durch das Christentum: durch …ther ist die Ehe und das Familienleben wieder geadelt worden; unser …discher Beruf, unser ganzes Leben in Familie, Gemeinde und Staat soll ge…ragen sein vom Geiste des Christentums; den Staat erklärte Luther geradezu

für eine göttliche Ordnung, während er den göttlichen Ursprung des Papsttums bestritt.

b) Besonders wichtig erscheint mir das selbständige Hervortreten des Germanentums. Ranke spricht einmal von 'einem historischen Leben, welches sich fortschreitend von einer Nation zur andern, von einem Völkerkreise zum anderen bewegt'. — Wir können vier Kulturperioden unterscheiden:

die griechische Kultur,
die griechisch-römische Kultur,
die römisch-germanische Kultur,
die germanische Kultur.

Am Ende des Mittelalters, als die Hohenstaufen ausgerottet waren; als die Kaiser aus luxemburgischem und habsburgischem Hause außerdeutsche Interessen verfolgten; als an den Grenzen ein Stück nach dem anderen verloren ging; als Deutschland in größerer Abhängigkeit von dem völlig verwelschten Papsttum war, als irgend ein anderer Staat: da schien es, als sollte das deutsche Wesen völlig erstickt werden in welscher Umklammerung. — Aus dem Volke heraus erfolgte eine Befreiung des Germanentums: Luthers Auftreten ist eine nationale Tat gewesen. Was Cäsar, was Tacitus als merkwürdige, eigenartige Züge unserer Vorfahren erzählen: das Fehlen eines Priesterstandes, ihr Freiheitsdrang, ihre Treue, die hohe Stellung der Frau: das kam jetzt wieder zum Durchbruch. Luther hat das echte Deutschtum wieder zu Ehren gebracht, frei gemacht von allem Welschen. Deshalb wurde auch gerade die Masse des deutschen Volkes so mächtig ergriffen von seinem heldenmütigen Auftreten, während in Italien und Spanien das Volk kein Verständnis hierfür zeigte. Es bahnt sich nun allmählich eine Periode der germanischen Kultur an.

2. Die Wechselwirkung zwischen kirchlichen und weltlichen Interessen

Soziale und politische Interessen haben in hohem Grade sowohl fördernd als auch hemmend auf den Gang der Reformation eingewirkt:

a) Es müssen im Unterricht die radikalen und revolutionären Bestrebungen der Zeit eingehend besprochen werden: die Unternehmung der Reichsritter; der evangelische Radikalismus der Bilderstürmer, der Propheten, der Wiedertäufer, der Kommunisten; die Bauernkriege. Einig waren sich alle im Haß gegen Rom. Da ist es nun von besonderer Wichtigkeit, daß Luther mehr und mehr sein Werk schied von allen radikalen und revolutionären Bestrebungen, daß seine Reformarbeit allmählich einen konservativen Charakter annahm. Dies ist gewiß etwas außerordentlich Großes; zugleich aber ist es die Ursache geworden für eine wachsende Reaktion, die schon zu Luthers Lebzeiten beginnt.

b) Weit größere Bedeutung für den Gang der Reformation haben die Weltherrschaftspläne des Kaisers Karl V. gehabt. Weil er über weite Länder gebot, Spanien, Deutschland, die Niederlande, den größten Teil von Italien: so lebte in seinem Kopf die alte, längst überwundene Idee wieder auf

von einer einheitlich geleiteten Christenheit, dem Gottesstaat, einer halbtheokratischen Universalmonarchie. Er betrachtete sich als den Schirmherrn der abendländischen Christenheit; das Kaisertum des heiligen römischen Reichs sollte nicht bloß Phrase sein, sondern in seiner vollen Bedeutung erneuert werden.

Diese Bestrebungen haben hemmend und fördernd eingewirkt auf den Gang der Reformation.

Inwiefern hemmend? Die große kirchliche Bewegung des XVI. Jahrh. war zugleich eine nationale Auflehnung gegen Rom, ein Kampf der Germanen gegen die Romanen; die Deutschen machten sich frei von den römischen Fesseln. Da war es ein Verhängnis, daß ein Mann an die Spitze des Reiches trat, der trotz seiner Abstammung von Maximilian I. durchaus als Ausländer, als Spanier, als Welscher betrachtet werden muß. Während die besten der früheren Kaiser national deutsch waren, ist die Universalmonarchie Karls V. als eine spanische anzusehen, welcher Deutschland eingegliedert werden sollte. Für das nationale Empfinden, für die nationalen Wünsche der Deutschen hatte dieser Kaiser absolut kein Verständnis. Sein Druck hat das natürliche Wachstum der kirchlichen Bewegung verkümmert.

Und doch haben dieselben Weltherrschaftspläne des Kaisers die Reformation gefördert; denn sie schufen ihm so viele Feinde, bereiteten ihm so viele Konflikte, daß er immer von neuem gehindert wurde, die Ketzerei auszurotten. Der Haß gegen die ungeheure Begehrlichkeit der Habsburger war der sicherste Bundesgenosse der Evangelischen. Die Opposition war nicht immer die gleiche; bald diese, bald jene feindlichen Mächte erhoben sich gegen den Kaiser. Zur Ruhe kam er nie; selbst die Päpste dieser Zeit standen fast immer in offenem oder verstecktem Gegensatz zum Kaiser:

1. Die längste Zeit seiner Regierung ist Karl V. durch auswärtige Kriege in Anspruch genommen, besonders gegen den französischen König Franz I. und gegen die Türken.

2. Von großer Wichtigkeit waren die immer neu hervortretenden Konflikte zwischen Kaiser und Papst. Der Kaiser, der sich als Schirmvogt der abendländischen Kirche fühlte und von der Notwendigkeit einer Reform durchdrungen war, begegnete bei der Kurie dem größten Mißtrauen. Die Päpste der damaligen Zeit waren in erster Linie italienische Fürsten; zudem hüteten sie ängstlich die einträglichen Rechte, welche sie in der Kirche besaßen. Bei einer Reform konnten sie nur verlieren. Auch der deutschen kirchlichen Bewegung gegenüber bestand ein unlösbarer Widerspruch zwischen den Aufgaben, welche sie als Päpste und welche sie als italienische Dynasten hatten (das Verhältnis zu Leo X., Adrian VI., Clemens VII., Paul III. und Julius III. muß besprochen werden).

3. Als Karl V. 1547 den Schmalkaldischen Krieg siegreich beendet hatte, stand er auf der Höhe seiner Macht: ganz Deutschland lag zu seinen Füßen. Da hat ihn seine Begehrlichkeit zu zwei verhängnisvollen Schritten getrieben: einerseits verletzte er seinen eigenen Bruder Ferdinand, indem er entgegen

früheren Bestimmungen das Reich und die Kaiserkrone dauernd mit Spanien verknüpfen wollte; anderseits strebte er darnach, auch in Deutschland ein wirklich monarchisches Regiment aufzurichten, wie er es in Spanien und den Niederlanden hatte. Aber als seit 1547 seine Absicht, die 'fürstliche Libertät' zu unterdrücken, immer offener hervortrat; als dazu die Aussicht auf die verhaßte spanische Succession sich eröffnete; als die Spanier schon jetzt sich wie die Herren in Deutschland benahmen: da fühlten wieder evangelische und katholische Fürsten ihre Interessengemeinschaft. Zuerst wurde dem Kaiser ein zäher passiver Widerstand entgegengesetzt, bis Moritz von Sachsen eine Fürstenverschwörung zu stande brachte und 1552 das ganze stolze Gebäude Karls V. zertrümmerte.

c) Dies führt von selbst auf die Stellung der Fürsten zu der Reformation. Seit Jahrhunderten ging die Entwicklung der deutschen Geschichte dahin, daß in demselben Maße, wie die kaiserliche Gewalt abnahm, die Fürstengewalt wuchs. Dazu kam, daß die Fürsten schon lange Träger der nationalen Erbitterung gegen Rom waren. Mit Naturnotwendigkeit führten nun die historisch wirkenden Mächte der Zeit zu einer immer engeren Verbindung zwischen der Reformbewegung und der Sache der 'fürstlichen Libertät'. Insofern hat die Reformation die Auflösung des Reichs befördert.

Hier werden wir im Unterricht von der Entstehung der Landeskirchen sprechen müssen. In den protestantischen Territorialstaaten fiel die Neben- und Mitregierung des mächtigen Klerus weg. Ferner ging mit den eingezogenen Kirchengütern ein großer Teil der gemeinnützigen Aufgaben, namentlich des Unterrichts, auf den Staat über; hierdurch wuchs die Fürstengewalt.

Besonders wichtig aber ist dies, daß der Sieg des Fürstentumes über Karl V. den Protestantismus aus schwerster Bedrängnis gerettet hat. Die Gemeinsamkeit der weltlichen Interessen führte alsdann 1552 zu Passau zur ausdrücklichen Anerkennung des Protestantismus, zur Parität der Protestanten mit den Katholiken.

Es folgte der Augsburger Religionsfrieden 1555. Mögen seine Bestimmungen dem heute lebenden Geschlecht auch als ein klägliches Ergebnis der großartigen Reformationsbewegung erscheinen: so liegt hier doch 'der entschiedenste Bruch mit dem System des Mittelalters vor, der erste erfolgreiche Versuch, in einem großen Staate der abendländischen Christenheit die Gleichberechtigung zweier Bekenntnisse dauernd zu begründen'.

Ausblick: In Frankreich, England, Spanien bildeten sich damals kräftige Monarchien, deren Regiment von Jahrhundert zu Jahrhundert absoluter wurde. Suchen wir im XVI.—XVIII. Jahrh. in Deutschland nach dem modernen Staat, so finden wir ihn in einzelnen Fürstentümern, während das Gesamtreich ein veraltetes Gebäude war, dessen Säulen immer mehr zusammenbrachen. Deutschlands Zukunft beruhte auf den Fürsten. Aus dem Fürstentum heraus sollte sich die zweite Reform, die Reform des Reichs, nach Jahrhunderten erfüllen.

(Schlufs folgt)

IST SHAKESPEARES CORIOLAN EIN VERRÄTER?

Von Martin Wohlrab

Die neueren Regulative für die Gymnasien stellen die Forderung auf, daß in den deutschen Stunden der Oberprima auch Stücke von Shakespeare in der Übersetzung gelesen werden. Sie erheben damit zum Gesetz, was in Schülerkreisen schon vorher Gebrauch gewesen war; denn kaum wird auch in früheren Zeiten jemand das Gymnasium verlassen haben, ohne Shakespeare gelesen zu haben. Er hat ja für die heranwachsende Jugend eine besondere Anziehungskraft und bereitet dem ersten Verständnis nicht zu große Schwierigkeiten, da die Kultur, die er zur Darstellung bringt, durchaus ein modernes Gepräge trägt.

Wenn diesem Bedürfnis der Jugend, Shakespeare kennen zu lernen, jetzt auch die Schule nachkommt, so wird sie sich nicht damit begnügen können, ein oder ein paar Stücke durchzunehmen und einige Erläuterungen dazu zu geben, sondern sie wird ihr bis zu einem gewissen Grade seine Eigenart erschließen müssen, wird das Neue, das der britische Dichter gegenüber den alten bietet, zum Bewußtsein bringen und zeigen, daß damit ein neuer Faktor in der Geschichte des Dramas hervorgetreten ist, der sich schon in unserer klassischen Literatur fruchtbar erwiesen hat und sich auch weiterhin fruchtbar erweisen wird.

Zur Schullektüre empfiehlt man vielfach in erster Linie Julius Cäsar, Coriolan und Macbeth. Diese Stücke sind einerseits nicht schwer zu verstehen und zeigen anderseits die Eigentümlichkeiten der Shakespearischen Dichtungen deutlich genug. An den Römerdramen läßt sich zugleich sehr anschaulich nachweisen, wie antike Stoffe der modernen Welt nahe gebracht werden können. Julius Cäsar, der hierzu am meisten verwendet wird, hat das gegen sich, daß die Spannung nach dem Tode des Helden erlahmt. Das ist bei Coriolan nicht der Fall, in dem der zweite Teil kaum weniger fesselt als der erste, ja das Auftreten Volumnias sogar einen Höhepunkt bildet. Trotzdem wird er in der Schule weniger gelesen. Die Ursache davon ist wohl in dem Umstande zu suchen, daß man ihn allgemein als Tragödie des Verrates auffaßt, und daß unter diesem Gesichtspunkt der Held eher etwas Abstoßendes als Anziehendes hat.

Von dieser Ansicht bin ich im Laufe der Zeit abgekommen. So sehr es auch dem natürlichen Gefühle entsprechen mag, namentlich den Übergang des verbannten Coriolan zu den Feinden seines Volkes, seinen Kampf gegen seine

Vaterstadt als Landesverrat aufzufassen, so darf man sich doch der Untersuchung der Frage nicht entziehen, ob wirklich Shakespeares Stück auf dieser Voraussetzung aufgebaut ist.

Der erste Anlaß, bei dem Coriolan Verräter genannt wird, ist seine Wahl zum Konsul. Shakespeare hat dafür gesorgt, daß man dieses Schimpfwort an dieser Stelle richtig auffasse. Schon in der ersten Szene des zweiten Aktes läßt er die Tribunen die Befürchtung aussprechen, daß Coriolan ihre Macht vernichten werde, wenn er einmal Konsul sei. Sie knüpfen ihre Hoffnung, dies verhindern zu können, an seine Äußerung an, daß er sich zu der üblichen Bewerbung beim Volke nicht herbeilassen und die Würde nur vom Senate entgegennehmen werde. Ihre Gegenmaßregeln bauen sie auf die Lenksamkeit und den Wankelmut des Volkes auf und auf die Leidenschaftlichkeit Coriolans, der leicht in Wut zu versetzen ist. Ja am Ende desselben Aktes spricht es Brutus offen aus, daß man vor der endgültigen Wahl einen Aufstand wagen müsse; nach derselben werde er größer und gefährlicher sein.

Nachdem Skakespeare in dieser Weise seine Zuhörer auf den Anschlag der Tribunen vorbereitet hat, erfolgt dieser im dritten Akte. Gleich im ersten Auftritte schleudert der Tribun Sicinius dem Coriolan das Schimpfwort Verräter ins Gesicht, als dieser vom Senate verlangt, er solle das eben erst eingerichtete Amt der Tribunen wieder aufheben. Diese Aufforderung, die übrigens sachlich gut begründet ist, ist unzweifelhaft noch nicht Hochverrat, sondern kann nur als Anstiftung dazu bezeichnet werden. Wenn sie in maßlos leidenschaftlicher Weise geschieht, so liegt der Grund dafür nicht lediglich in Coriolans Charakter, sondern ebensosehr in den hetzenden und gerechten Zorn herausfordernden Reden der Tribunen. Diese überstürzen sich denn auch darin, daß sie Coriolan auf seine Äußerungen und den Widerstand hin, den er ihnen und den Ädilen leistet, sofort zum tarpeischen Felsen schleppen wollen. Menenius bringt sie insoweit zur Vernunft, daß sie erst ein ordentliches rechtliches Verfahren gegen ihn einschlagen wollen.

Die unehrliche Verfolgungswut der Tribunen tritt in der entscheidenden dritten Szene des dritten Aktes sofort zutage. Sie klagen Coriolan an, er strebe auf krummen Wegen nach tyrannischer Gewalt und werde dadurch zum Verräter am Volke. Coriolan war völlig berechtigt diese Anschuldigung als Lüge zu bezeichnen; denn er war jederzeit nur für die Vorrechte des Senates eingetreten. Den Tribunen jedoch, denen nur daran gelegen war ihn zu neuen leidenschaftlichen Wutausbrüchen gegen sie und das Volk zu verleiten, gelang das in dem Maße, daß sie daran den Antrag auf Verbannung anknüpfen konnten, der dann auch in höchst tumultuarischer Weise durchgesetzt und ausgeführt wurde.

Es ist nicht schwer zu erkennen, daß dieser Ausgang nur der Eifersucht und Gehässigkeit der Tribunen zuzuschreiben ist, aber weder eine rechtliche Grundlage hatte, noch auf rechtlichem Wege herbeigeführt war. Coriolan hatte es vorher mehrfach ausgesprochen, daß ihm an Ehrenstellen wenig gelegen sei.

Ich bin auf meinem Weg' ihr Sklave lieber
Als auf dem ihrigen mit ihnen Herrscher. II 1. 219.

Er hatte sich gern und willig dem Oberfeldherrn Cominius untergeordnet. Daß sein Ehrgeiz darauf ausgegangen wäre, eine führende Stellung im Staate zu bekleiden oder gar die alleinige Macht an sich zu reißen, darauf deutet keine seiner überaus offenherzigen Äußerungen hin. Auch erkennt das Volk später (4. Akt 6. Sz.), daß es unrecht tat, als es Coriolan verbannte; ja, es drohte sogar (5. Akt. 4. Sz.), die Tribunen zu töten, weil sie es zu diesem Beschlusse verleitet hatten.

So wäre denn die erste Beschuldigung des Verrates im wesentlichen auf das Bedürfnis der Tribunen zurückgeführt, bei Coriolan Zornesausbrüche und unvorsichtige Äußerungen hervorzurufen, die sich zu schweren Anklagen und zur Herbeiführung der Verbannung verwerten ließen. Doch heftet sich an diesen Anlaß die Beschuldigung, Coriolan habe Verrat geübt, weniger an als an seinen Übergang zu den Feinden Roms, zu den Volskern. Man liest vielfach, mit diesem Schritte habe er den Schimpfnamen eines Verräters, den er mit der größten Entrüstung von sich gewiesen habe, nun doch verdient.

Faßt auch Skakespeare diesen Vorgang so auf? Daß Coriolans Gewissen nicht rein und frei war, als er zu den Volskern ging, ergibt sich daraus, daß er beim Abschied die Frage seiner Mutter, wohin er sich wenden wolle, unbeantwortet läßt und seinem gepreßten Herzen nur mit dem Ausrufe: 'o ihr Götter!' Luft macht. Nur das sagt er den Freunden, sie würden von ihm hören, was seiner Vergangenheit entspräche. Nun, seine Natur war heldenhaft, und so entsprach ihr der heroische Entschluß, sich seinem Todfeinde Aufidius auf Gnade und Ungnade zu ergeben. Dieser Schritt mußte im römischen Volke die Stimmung hervorrufen, die er ihm prophezeite, als er seinerseits das Volk bannte und ihm Angst und Verzweiflung in Aussicht stellte, wenn der Feind an seinen Grenzen sich wieder regen würde. Um des Volkes willen aber verachtete er die ganze Stadt und suchte sich anderswo eine Welt.

Wie hat man nun in Rom Coriolans Bündnis mit den Volskern aufgefaßt? Man sollte doch erwarten, daß die äußerste Entrüstung nicht nur beim Volke zum Ausbruch käme, das nun darauf hinweisen konnte, wie recht es habe ihn als einen schändlichen Verräter hinzustellen, sondern ebenso bei seinen adligen Freunden. Nichts von alledem findet sich bei Shakespeare. Als die Nachricht eintrifft, daß Coriolan sich mit Aufidius verbunden habe, findet sie Menenius wegen der bitteren Feindschaft, die zwischen beiden bestanden habe, unglaubhaft. Aber er wie Cominius sehen schließlich in dieser Verbindung nur die natürliche Strafe, die Roms Bürger für die ungerechtfertigte Verbannung zu leiden haben, und auch diese finden nun, daß sie dem Coriolan unrecht getan haben. Cominius meint, niemand könne ihn tadeln, ja Menenius spricht es sogar aus, es geschehe allen recht, wenn er sie zu einem Kohlenhaufen zusammenbrenne. Von keiner Seite fällt also das Wort Verräter.

Als dann Cominius von seiner erfolglosen Gesandtschaft berichtet und er-

wähnt, Coriolan betrachte sich als ein unbeschriebenes Blatt, der Brand Roms solle das Erste sein, das darauf zu lesen sei, auch da erfolgen nicht Äußerungen des Abscheus, sondern Menenius wirft den Tribunen lediglich vor, sie seien an allem schuld. Als auch dieser zurückkommt, ohne etwas ausgerichtet zu haben, weiß Sicinius keinen anderen Rat als Coriolans Gnade anzurufen. Wer das tut, erkennt das gute Recht des anderen an. Das Wort Verrat spricht auch jetzt niemand aus.

Wie beurteilt nun die Mutter die Handlungsweise des Sohnes? Sie hat kein Wort des Tadels dafür, daß er die Volsker zu seinen neuen Herren gemacht hat; sie will nur einen Vergleich zwischen den Streitenden herbeiführen. Aber ihre ganze Person setzt sie ein, um von Rom das Äußerste abzuwenden. Die Zerstörung der Vaterstadt würde dem Namen ihres Sohnes ein ewiges Schandmal aufdrücken und alles Große und Edle, was er getan hatte, auslöschen. Als der Friede zu stande gekommen ist, versöhnt sich Coriolan mit Mutter und Weib; doch kann diese Versöhnung nur als eine äußerliche angesehen werden, denn Volumnia ist und bleibt Römerin, ihr Sohn Volsker. Nach Rom kehrt Volumnia als eine gebrochene Frau zurück, dem Jubel des Volkes gegenüber bleibt sie stumm. Das Wort Verrat ist nirgends zwischen Mutter und Sohn gefallen; es hatte auch kaum eine Statt, da Volumnia die Volsker als die Herren ihres Sohnes anerkennt.

Aber der Vorwurf des Verrates besiegelt doch schließlich Coriolans Schicksal bei den Volskern. Sehr beachtenswert ist dabei freilich, daß dieser Vorgang sich in gleicher Weise vollzieht wie die Verbannung. Er wird durch eine Verschwörung eingeleitet, die Coriolans Untergang zum Ziele hat. Dieser hatte unzweifelhaft höchst eigenmächtig gehandelt, aber er stellte sich selbst dem Senate zur Untersuchung. Ehe diese jedoch abgehalten werden kann, wird Coriolan von den Verschworenen erstochen, offenbar deshalb, weil sie ein freisprechendes Urteil befürchten. So ist auch in diesem Falle der objektive Beweis seiner Schuld nicht erbracht.

So viel ist hiernach klar, daß Shakespeare Coriolan nicht als Verräter aufgefaßt hat, daß er seine Schuld nicht als Verrat hat darstellen wollen. Er stimmt hierin mit seiner Quelle vollständig überein. Das war bekanntlich Plutarchs Lebensbeschreibung des Coriolan in der englischen Übersetzung von Thomas North. Nirgends bezeichnet Plutarch den Coriolan als Verräter. Diesen Schimpfnamen hat also erst Shakespeare in dramatisch wirksamer Weise verwertet; nur Coriolans erbitterte Gegner in Rom und Antium gebrauchen ihn als Stichwort.

Vergleicht man im einzelnen Plutarchs Darstellung mit der Shakespeares, so tritt bei diesem die Tendenz klar zutage, bei der Konsulwahl die Tribunen mit größerer Schuld zu belasten als Coriolan. Von ihren Zettelungen, die der zweite Akt vorführt, erzählt Plutarch nichts. Er läßt sie zum ersten Male bei der Konsulwahl selbst auftreten. Weiter liest man im Plutarch, Coriolan habe sofort zugesagt, sich der gerichtlichen Untersuchung zu stellen, als man ihm erklärte, er solle des Strebens nach tyrannischer Gewalt angeklagt werden;

aber bei der Verhandlung selbst hätten die Tribunen diesen Punkt als unerweislich fallen lassen. Bei Shakespeare aber wird gerade dieser Vorwurf an die erste Stelle gesetzt und Coriolan deshalb des Hochverrates beschuldigt. Hier ist ganz offenbar, daß Shakespeare darauf ausging, die Tribunen noch mehr ins Unrecht zu setzen. Sie schlugen den kürzesten Weg ein, Coriolan in Wut zu versetzen; denn bei den anderen Klagepunkten wäre er nicht völlig von Schuld frei zu sprechen gewesen.

Coriolans Verbindung mit Roms Feinden wird bei Plutarch lediglich als ein Akt der Rachgier hingestellt, den das Volk als wohlverdient hinnimmt; nirgends wird sie als Verrat bezeichnet. Volumnia verabscheut ihres Sohnes Vorhaben Rom zu vernichten, achtet aber sein Verhältnis zu den Volskern insoweit, daß sie nur einen Vergleich mit ihnen herzustellen strebt.

Die Stimmung der Volsker gegen Coriolan nach Beendigung des Krieges mit den Römern stellt Plutarch noch günstiger dar als Shakespeare. Nicht wenige waren mit dem Friedensschluß ganz einverstanden. Die Partei des Marcius war offenbar größer als die des Aufidius. Diese konnte also nur durch Verschwörung und Mord des Helden Herr werden.

Nach alledem muß doch die Ansicht als unhaltbar erscheinen, Coriolan sei die Tragödie des Verrates. Eine derartige Tragödie ist in der Tat ebensowenig möglich wie eine Tragödie des Diebstahls. Denn Verrat ist und bleibt ein gemeines Verbrechen; der Verräter, und wenn er die glänzendsten Eigenschaften hätte, erweckt Abscheu und Verachtung, nicht Teilnahme und Mitleid. Wer aber kein Anrecht auf diese Gefühle hat, der ist kein tragischer Held. Ehrenvolle Teilnahme aber, ja Bewunderung widmen dem untergegangenen Coriolan sogar seine Feinde.

Shakespeare machte offenbar von seinem Rechte als Dichter Gebrauch, als er von der sagenhaften Überlieferung über Coriolan nur die rein menschlichen Seiten verwertete. Es ist beachtenswert, daß sich bei Plutarch (Kap. 31) Coriolan auch nach seiner Verbannung noch einen römischen Bürger nennt. Bei Shakespeare sagt er (5. Akt 1. Sz.), er sei ein Nichts, sei namenlos, bis er sich einen Namen neu geschaffen. Volumnia nennt sein Vorgehen gegen Rom nach der Northschen Übersetzung des Plutarch ungehörig und ungesetzlich (unmeet and unlawful). So weit läßt sie Shakespeare nicht gehen. Es ist ganz klar, er vermied es völlig, die rechtliche Seite zu berühren, und er durfte es, da der Dichter als solcher weder rechtliche noch religiöse Probleme zu lösen hat.

Die Frage aber, wie denn nun Shakespeare den Coriolan aufgefaßt hat, habe ich in meiner ästhetischen Erklärung dieses Stückes dahin beantwortet, daß er ihn zu einer Tragödie des ungebändigten Heldentumes verwertete. Nur unter diesem Gesichtspunkte scheint mir der Charakter und die Handlungsweise Coriolans in allen Lagen vollkommen verständlich zu sein, scheint mir die bedeutungsvolle Rolle, die seine Mutter an den drei großen Wendepunkten seines Lebens, bei seinem Einzuge in Rom, bei seiner Verbannung und bei seinem Untergange spielt, ganz zur Geltung zu kommen.

Der Mutter Coriolans wäre die Aufgabe zugefallen, die Heldennatur des

Sohnes so zu erziehen, daß sie sich den Interessen des Vaterlandes unterordnete. Aber übertriebener Ehrgeiz verleitete sie, ihn einseitig zu Großtaten anzuspornen und alle Rücksichten und Forderungen außer acht zu lassen, die das Gemeinwesen an ihn stellen konnte. Man kann also vom Standpunkte dieser Heldenmutter aus das Stück auch die Tragödie des Ehrgeizes nennen.

So aufgefaßt, ist doch Shakespeares Tragödie der allgemeinen Teilnahme würdiger, als wenn sie nur den Untergang eines Verräters schilderte. Es ist gemeiniglich das Los des Heldentumes, daß es infolge der Nichtbeachtung der den Menschen gesteckten Schranken tragisch endet. Die Besonderheit des Coriolan liegt darin, daß sein Heldentum mit den Aufgaben in Verbindung gebracht wird, die der Erziehung gestellt sind. Und hierdurch scheint sich das Stück der Beachtung der Schule sehr zu empfehlen.

NACHKLÄNGE ZUM DRESDENER KUNSTERZIEHUNGSTAG

Von Fritz Baumgarten

Der Kunsterziehungstag, der im September vorigen Jahres gegen 250 Künstler und Lehrer in Dresden vereinigte, hat in seinem Verlauf nicht alle Erwartungen erfüllt, mit denen man ihm entgegengesehen hatte (vgl. diese Jahrbücher 1902 II. Abt. S. 200 ff.). Aber obgleich die erhoffte Verbrüderung zwischen Künstler- und Lehrerwelt nicht recht gelang, und obgleich vielmehr klar zu Tage trat, ein wie geringes Vertrauen unsere Künstler der Kunsterziehung durch die Schule entgegenbringen, fruchtbringend ist diese Tagung gleichwohl gewesen. Die zu Dresden angeregten Fragen beschäftigen seitdem weite Kreise, werden seitdem in der Presse immer und immer wieder erörtert, und im besonderen haben die Lehrer aller Gattungen sich geprüft, wie viel an dem ihnen entgegengebrachten Mißtrauen etwa berechtigt ist. Die Selbsterkenntnis über das Maß dessen, was die Schule zur Kunsterziehung allenfalls beitragen kann, ist so durch die Dresdener Verhandlungen vertieft worden; Selbsterkenntnis aber ist stets heilsam, auch uns Lehrern.

Uns liegen drei Schriften vor, die man als Nachklänge jener Dresdener Tagung bezeichnen kann, und die sich zum Teil auch selbst als solche bezeichnen. Die eine hat den Professor Konrad Lange[1]) zum Verfasser und ist aus einem Vortrag erwachsen, den dieser bekannte Tübinger Kunsthistoriker vergangenen Winter in Frankfurt und Pforzheim gehalten hat. Er stellt darin zunächst das Ziel fest, um das es sich bei dieser ganzen Bewegung handelt und allein handeln kann. Nicht 'aus jedem Taglöhner und Hausknecht soll ein gewiegter Kunstkenner gemacht werden'; überhaupt will man keine Kunstkenner und Kunstkritiker züchten, sondern nur die spezifisch künstlerische Genußfähigkeit in allen Ständen erwecken und steigern.

Und warum will man dies? Die Künstler sind immer mit der Verdächtigung bei der Hand, als wollten wir auf erzieherischem Weg eine neue Kunstblüte ins Leben rufen. Solche Zauberkräfte trauen wir Schulmeister bei aller Zuversichtlichkeit uns denn doch nicht zu: Kunstepochen werden durch die Schule nie sich aufzüchten lassen, das wissen auch wir Lehrer ganz genau.

Nein, verständnisvolle Freude an der Kunst soll in erster Linie deshalb gefördert werden, weil die Kunst eine höchst wünschenswerte, um nicht zu

---

[1]) Konrad Lange, Das Wesen der künstlerischen Erziehung. Ravensburg bei O. Maier 1902. 34 S. brosch. 1 Mk.

sagen notwendige Ergänzung unseres unvollkommenen Daseins ist, weil jeder Volksgenosse daher ein gewisses Recht hat auf Kunst und Kunstgenuß — und also auch auf Kunsterziehung. Und zwar denkt man dabei gar nicht so demokratisch, wie es zunächst den Anschein haben könnte; nicht ausschließlich oder auch nur vorzugsweise in den niederen Volksschichten will man künstlerische Genußfähigkeit gewaltsam ins Dasein kitzeln. Man denkt vielmehr vorzugsweise an die sogenannten besseren Stände, an die Kreise, welche für Musik und Theater meist erheblich interessiert sind, während ihre Genußfähigkeit und ihr Verständnis für Werke der bildenden Kunst so auffallend unentwickelt zu sein pflegt.

Also in erster Linie um ihrer selbst willen, zur Veredelung ihres Genußlebens, soll unserer Jugend die Kunst näher gebracht werden. Daß die Sache zugleich für unsere Konkurrenzfähigkeit auf dem Weltmarkt wichtig ist, kommt gewiß auch in Betracht; doch steht uns Erziehern dies Moment bei aller seiner Wichtigkeit doch erst in zweiter Linie. Und letztlich will es uns allerdings bedünken, als könne diese Reform auch unserer Kunst und Künstlerschaft in etwas zu statten kommen. Allen Respekt vor dem Stolz des Künstlers, der bei allem seinem Schaffen nur die Kunst will, der nur nach den künstlerischen Gesetzen in seinem Busen horcht und nie nach dem Beifall der Außenwelt ausschaut: einerlei ist es auch für ihn nicht, ob es kunstliebe Menschen im Volk gibt, ob kaufkräftige Laien sich für sein Schaffen interessieren, ob in den Parlamenten Männer sitzen, die den Segen der Kunst an sich erfahren haben und darum gern für die künstlerische Produktion die unentbehrlichen Mittel bereit stellen. Die Kunst geht nach Brot — das wird nie anders werden. Der Künstler schafft nicht nur für sich selbst oder für ein halbes Dutzend gleichgesinnter Kollegen; er soll wie wir alle der Gesamtheit mit seiner Arbeit dienen, er kann den Beifall, die Unterstützung dieser Gesamtheit schlechterdings nicht entbehren. Und wenn nun unsere Reformbewegung zur Folge haben sollte, daß in dieser Gesamtheit mehr Verständnis für die künstlerische Produktion auch der Gegenwart erwacht, so ist das eine Begleiterscheinung, die niemand schelten darf, am wenigsten die Künstlerschaft.

Doch zurück zur Schrift von Konrad Lange. Nach seiner Ansicht wird das gewünschte Kunstverständnis am sichersten durch Selbsttätigkeit, also durch Zeichnen, gefördert. Jeder Weg zur Kunst geht nach Lange durch die Natur. Die Natur muß man selbst erst mehr oder weniger erfaßt haben, wenn man sich recht soll freuen können über ein vom Künstler erfaßtes Stück Natur. Und man erfaßt die Natur wirklich ausreichend nur durch Nachbilden derselben. So vollzieht sich denn alle Kunsterziehung nach Konrad Lange hauptsächlich im Zeichenunterricht: zur Reform dieses Unterrichtszweiges will seine Schrift gewisse Fingerzeige geben.

In sehr ansprechender Weise wird zuvörderst dargelegt, wie der Wechsel der Methoden, der sich in dieser Disziplin während des XIX. Jahrh. beobachten läßt, aufs engste mit den wechselnden Kunstanschauungen zusammenhängt, derart, daß die jeweilige Methode meist genau der betreffenden Zeitrichtung

entsprach, also lange nicht so verwerflich war, als sie uns heute leicht erscheint. Für die moderne Auffassung vom Wesen der Kunst ist nach Lange charakteristisch einmal das gesteigerte Wertlegen auf den Zusammenhang mit der Natur, und sodann die starke Betonung der künstlerischen Persönlichkeit: dem entspricht im Zeichenunterricht der Ruf nach möglichst viel unmittelbarer Naturnachahmung (statt der Zeichenvorlagen, Gipse u. s. w.) und zugleich nach möglichster Individualisierung beim Unterricht.

Kunstanschauung ist in erster Linie Genuß, und auch die Erziehung dazu, also vor allem auch der Zeichenunterricht, sollte immer möglichst ein Genuß sein und Vergnügen bereiten. Auf Grund dieser Ansicht spricht sich Lange entschieden gegen die lithographierten Zeichenvorlagen, sowie gegen das jahrelange Zeichnen von Ornamenten und Gipsköpfen aus. Dagegen hat das Zeichnen nach Lebensformen seinen ganzen Beifall; nur empfiehlt er für die unterste Stufe die sogenannten schematischen Lebensformen, bei denen zunächst nur zwei Dimensionen aufgefaßt werden und so die vielbewitzelten zweibeinigen Stühle und Tische entstehen.

Gleich Lichtwark schwärmt auch Lange für das Gedächtniszeichnen, weil nichts so sehr den Sinn für Form und Farbe stärke und zugleich so entschieden dem gedankenlosen Naturalismus steuere, der in einer mechanischen Reproduktion der Natur das höchste Ziel erblickt.

Diese Andeutungen müssen genügen, um von Langes Ansichten über die Neugestaltung unseres Zeichenunterrichts eine allgemeine Vorstellung zu geben. Seine Vorschläge, mit größter Besonnenheit und überzeugender Sachkenntnis vorgetragen, scheinen der Beherzigung in hohem Maße wert. Und wenn einmal, wie er empfiehlt, 'diejenigen, die in den letzten Jahren Erfahrungen in der Praxis des modernen Zeichenunterrichts gesammelt haben, im Beisein von Vertretern der verschiedenen Ministerien zu einer gemeinsamen Beratung über die in Zukunft zu befolgenden Grundsätze' zusammentreten, so würde man gewiß gut tun, die von Lange aufgestellten Richtlinien zu berücksichtigen.

Neben der Erziehung von Hand und Auge im Zeichnen verwirft Lange auch die durch das Wort nicht prinzipiell. Nur das ungebührliche Sichvordrängen der theoretischen Unterweisung in ausdrücklichen Kunstgeschichts- oder Ästhetikstunden hält er für unzweckmäßig, ja geradezu für schädlich, und darin sind wir ja wohl alle mit ihm einig. Im übrigen geht er auf die Frage, wie künstlerische Erziehung durch das Wort zu fördern sei, in der vorliegenden Schrift nicht näher ein. Er stand schon vor 9 Jahren in seinem Buch über 'die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend' auf dem Standpunkt, daß es vor allem tüchtiger Dilettanten bedürfe; solche Dilettanten erwachsen aber naturgemäß nur aus den praktischen Übungen des Zeichenunterrichts, und so ist er sich nur konsequent, wenn er die Kunsterziehungsfrage hauptsächlich als eine Frage der Reform unseres Zeichenunterrichts versteht. Unsere Künstler werden ihm darin lebhaft beipflichten; aus Künstlerkreisen ertönt ja immer wieder der selbstbewußte Mahnruf, 'daß eine Kunst verstanden werden kann nur von dem, der sie ausübt, und nur in so weit, als er sie als wirkliche Kunst

ausübt'. Ganz so schroff formuliert Lange seinen Standpunkt nicht. Aber doch drängte sich mir beim Lesen seiner Schrift die Frage auf, ob denn in der Tat nur der, welcher irgendwie sich zeichnerisch versucht hat, zu irgend welchem Kunstverständnis und Kunstgenuß gelangen kann. Es gibt doch tatsächlich nicht wenige junge Männer, denen es an offenem Auge gar nicht fehlt und die für alle Schönheit der Natur überaus empfänglich sind — und im Zeichnen will ihnen auch nicht das Bescheidenste gelingen. Sind sie damit für alle Zeit aus der Gemeinde der Kunstfreunde ausgeschlossen? Dann müßte man ja auch behaupten, daß ein Drama nur der versteht, der selbst dramatische Versuche gemacht, daß ein Musikstück nur der genießt und recht zu beurteilen vermag, der selbst schon komponiert hat! Ich hoffe, daß so weit doch selbst der exklusivste Künstler im Ernste nicht zu gehen wagt.

Der in Dresden so kräftig gegebenen Anregung verdankt auch Julius Leischings Schrift über Kunsterziehung und Schule[1]) ihren Ursprung. Der Verfasser dieses im leichten Plauderton gehaltenen, ansprechenden Essays ist Direktor am mährischen Gewerbemuseum in Brünn und steht offenbar seit Jahren im treuen Dienst der Kunsterziehung. Er spricht sich zunächst entschieden für künstlerischen Wandschmuck unserer Schulen aus, indem er aus Äußerungen Goethes beweist, wie bedeutsam solche frühe Anregungen oft schon geworden sind. Er begrüßt daher die Lithographien des Teubner-Voigtländerschen Unternehmens aufs wärmste, bedauert nur eben auch, daß es vorwiegend Landschafter sind, die bisher für die gute Sache thätig waren. 'Aber nur mit Landschaft darf man die Kinder doch nicht füttern wollen. Sie begehren Gegenständliches, also vor allem Tier- und Menschengestalten, dann Märchenfiguren — Dinge, mit denen es sich im Geiste spielen läßt.' 'Die Staffagemalerei ist es, welche den Kindern die Kunst nahe bringt; Mensch und Tier in Wahrheit und Fabel wollen unsere Kinder sehen.' Über das für die Kinder Brauchbare soll nach seiner Ansicht das Urteil — den Kindern selbst zustehen, nicht den Künstlern, nicht den Lehrern: man beobachte also noch mehr als bisher, was die Kinder anspricht und was nicht. Er ist für regelmäßigen Wechsel der Bilder, etwa viermal im Jahr: 'verbleiben sie dauernd im Schulzimmer an derselben Stelle, so wird der Sinn der Kinder bald dagegen abgestumpft'. Die Bilder einer und derselben Klasse möchte er sogar täglich ihren Standort tauschen lassen!

Was dann die Erklärung der Bilder anbelangt, so scheint es dem Verfasser tatsächlich das Beste, den Lehrern vollkommenes Schweigen aufzuerlegen. Doch will er ihnen nicht geradezu verwehren, auf Fragen von seiten der Schüler eine Erklärung zu geben.

In die Mittelschulen, wo außer jenem fertigen Wandschmuck auch die guten Wiedergaben aller Art in ihre Rechte treten müssen, wünscht Leisching mehr als bisher Gipsabgüsse nach den plastischen Meisterwerken: 'in größeren Städten, wo Gipssammlungen schon vorhanden, müßten wenigstens ihre beweg-

[1]) Leipzig, bei B. G. Teubner 1902. 52 S. 8°.

lichen, doppelt zu erwerbenden Stücke beständig auf der Wanderung durch die Schulen begriffen sein'.

Die zweite Hälfte der Schrift ist dann dem Zeichenunterricht gewidmet, dessen wechselreiche Stellung im Unterrichtsplan während der letzten zwei Jahrhunderte durch eine Reihe historischer Rückblicke sehr instruktiv beleuchtet wird. Um der mechanischen Schwierigkeiten sicher Herr zu werden, 'die im Zeichnen so spielend bewältigt werden müssen, wie etwa auf dem Klavier', scheint dem Verfasser das von Liberty Tadd empfohlene Zweihändigzeichnen gar nicht zu unterschätzen. Freudig begrüßt er die neuerdings aufkommende Pflege des Farbensinns; gern sähe er auch das Modellieren eingeführt, wenn dies im Massenunterricht durchführbar wäre. Endlich schwärmt er für die Art des Japaners, ausschließlich mit dem Pinsel zu zeichnen: 'jene entsetzlich harten Bleistiftlinien unserer Kindheitsübungen bleiben ihm erspart, auch der Gummi, welcher aus unseren Schulen doch endlich ganz verbannt werden sollte'. Das ceterum censeo des Verfassers, auf das er immer wieder hinauskommt, lautet dahin, daß alle wahre Kunsterziehung mit der Erziehung des Lehrerstandes zu beginnen habe. Sie liegt in der Tat noch immer sehr im Argen. Ich will gar nicht davon reden, daß viele unserer Kollegen völlig außer stand sind, auch nur den allerbescheidensten Gegenstand an die Tafel zu malen; wie viele haben denn auch nur schauend und genießend die Entwickelung der nationalen Kunst unserer Tage mit einigem Interesse verfolgt? Man halte einmal Umfrage, wie viele Kollegen denn den neuen lithographischen Wandschmuck zu werten verstehen: man wird die erschütternde Entdeckung machen, daß weitaus die Mehrzahl diese Steindrucke einfach abscheulich findet. Nichts ist angesichts solcher Verblendung begreiflicher, als daß die Künstler vor der Kunsterziehung durch solche Lehrer das Kreuz machen.

Die Kunsterziehung durch das lebendige Wort, von Lange nur gestreift, bildet den Hauptinhalt der dritten Schrift, auf die ich heute hinweisen möchte. Wilhelm Rein[1]), der bekannte Jenenser Pädagoge, hat sie verfaßt und ausdrücklich als Nachklang zur Dresdener Versammlung bezeichnet. Das ist sie denn auch im wesentlichen. In populärer Form und mit ansprechender Wärme werden die besten von den vielen guten Gedanken, die in Dresden zur Aussprache gekommen waren, hier nochmals vorgetragen. Ich beschränke mich darauf, dasjenige hervorzuheben, was für Reins eigene Stellungnahme zu unserer Frage bezeichnend ist. Dahin gehört zunächst der für meinen Geschmack zu einseitig betonte nationale Standpunkt: 'Deutsche Natur und deutsche Kunst dem deutschen Volke! Das ist unser Losungswort . . . Nur deutsche Kunst ist wahrhaft unser Besitz. Und erst dann wird das Volk in den unteren Schichten der bildenden Kunst zujauchzen, wie unserer Musik und unserer Poesie, wenn sie ganz deutsch geworden ist und sich von fremden Mustern befreit hat.'

[1]) Wilhelm Rein, Bildende Kunst und Schule. Eine Studie zur Innenseite der Schulreform. Mit drei Tabellen für den Unterricht in Bürgerschulen, Gymnasien und höheren Mädchenschulen. Dresden, Händcke 1902. 112 S. Brosch. 2 Mk.

Was dieser exklusiv nationale Standpunkt für Konsequenzen hat, wird sich gleich zeigen.

Bei Behandlung der Frage: 'Was soll uns die bildende Kunst?' kommt Rein zu dem verständigen Ergebnis: 'Es mag der Intellekt noch so hoch gebildet, das religiöse und sittliche Gefühlsleben noch so fein entwickelt sein, wo die Liebe zur Kunst fehlt, da klafft eine Lücke, die zwar kein Verbrechen bedeutet, aber Einseitigkeit und Minderwert . . . Ohne sittliche Normen ist der Mensch wertlos; ohne künstlerische Interessen ist er gewiß nicht vollwertig, aber das Manko hier hebt den Wert der Persönlichkeit nicht auf.' Nach dieser Abwehr der neuerdings beliebten Überschätzung des Ästhetischen[1]), von der auch K. Lange nicht ganz frei ist, geht Rein den Wegen nach, die zur künstlerischen Beeinflussung der Jugend sich darbieten. Er referiert zunächst, was in Dresden über die Ausschmückung der Schulräume gesagt worden war, und verweilt dann ausgiebig bei den künstlerischen Wandbildern; sie sind es, an denen die schulmäßige Besprechung von Werken der bildenden Kunst sich vorzüglich betätigen kann. Dem abfragenden Zerpflücken des Gegenstandes in Frage und Antwort, wie es in der sogenannten Kunstkatechese bis zur Virtuosität getrieben wird, ist Rein ebenso abhold wie dem Hingießen großer Phrasen und hoher Kraftworte; er bekennt sich durchaus zu der Vorschrift, die Geheimrat Roscher zu Dresden in die Worte faßte: 'Man lasse erst das Bild reden, dann den Schüler fragen und erst zuletzt den Lehrer lehren.' Die Behandlung eines Bildes denkt er sich etwa so, wie die Mutter mit den Kindern das Bilderbuch betrachtet, unter lebhaftem Gedankenaustausch, in Gemeinschaft fröhlichen Genießens.

Wer in Dresden seiner Zeit dabei war oder das Protokoll der damaligen Verhandlungen gelesen hat, dem wird alles bisher aus der Reinschen Schrift Mitgeteilte nicht eben den Eindruck der Neuheit machen. Neu dagegen ist der Vorschlag, den Rein für eine bestimmte Reihenfolge der zu behandelnden Kunstwerke macht. Er schreibt: 'Wenn es richtig ist, daß künstlerisches Sehen nur nach und nach, sehr allmählich, durch vielfache Übung, durch vieles und verständiges Sehen sich einstellt, so ist gewiß die Zusammenstellung einer aufsteigenden Reihenfolge von Bildern die erste Bedingung, die erfüllt werden muß.'

Diesem neuen Gedanken dienen ausdrücklich die drei Tabellen, die den Schluß des Schriftchens bilden. Insofern diese Tabellen wirklich eine Menge für den Unterricht sehr brauchbarer Kunstwerke namhaft machen, wird man sie sich gefallen lassen können. Sie stellen dann lediglich eine Fundgrube guter Jugendkunst dar, aus der jeder Lehrer mit Nutzen schöpfen kann. Sie geben zudem unseren Verlegern nützliche Fingerzeige über das, was sie der

[1]) Auf der in Chemnitz zu Pfingsten dieses Jahres abgehaltenen deutschen Lehrerversammlung hat Hauptlehrer Wolgast aus Hamburg u. a. die These verfochten, 'die künstlerische Erziehung sei der intellektuellen und moralischen gleichwertig'; doch scheint er nach dem mir vorliegenden Zeitungsbericht mit dieser Behauptung auf erheblichen Widerspruch aus der Versammlung selbst gestoßen zu sein.

Schule an Reproduktionen zur Verfügung stellen sollten. Diese Zusammenstellung wäre allerdings noch erheblich wertvoller, wenn durchweg auch mitgeteilt wäre, ob das betreffende Werk schon schulgerecht publiziert ist und wo und zu welchem Preis; doch darauf ist leider nur stellenweise Rücksicht genommen. Wie gesagt, als Fundgrube für künstlerisches Unterrichtsmaterial werden diese Tabellen vielleicht gute Dienste leisten. Bedenklich dagegen scheint es mir, wenn die einzelnen Werke nun auch den einzelnen Schuljahren und Klassen normativ zugewiesen werden. Je entschiedener auch Rein es ablehnt, besondere Stunden über Kunst und Ästhetisches einzurichten, je mehr auch nach seiner Ansicht die Bildwerke den Unterricht nur in ganz freier Weise begleiten sollen, um so weniger wird sich ein für allemal eine solche Reihenfolge festlegen lassen. Und je mehr ein Lehrer heimisch ist in den Gefilden der Kunst, je individueller sein Geschmack sich entwickelt hat, um so weniger wird er geneigt sein, sich von einem Dritten oder gar von der Behörde vorschreiben zu lassen, in welcher Folge, in welchem Zusammenhang er die Kunstwerke seinen Zöglingen nahe bringen soll. Der Verfasser der ersten Tabelle, Rektor Schubert-Lauscha, erklärt freilich: 'Wegen der Konzentrationsidee ist der Anschluß (nämlich der Bildwerke) an den Lehrplan unbedingt nötig. Nur so wird der Willkür gesteuert. Der Lehrer sieht aus dem Verzeichnis, wo er das Kunstwerk im Kulminationspunkt des Interesses an die Kinder heranbringen kann.' Ich gestehe, daß mir eine solche Steuerung der 'Willkür' ein Greuel ist. Ja, wo der Lehrer so gegängelt werden muß, da ist allerdings die Gefahr der Kunstverekelung, vor der unsere Künstler in Dresden so angstvoll warnten, ganz außerordentlich groß. Da fehlt dann nur noch, daß die Behörde zu jedem Bild die gedruckte Katechese oder Analyse gleich mitliefert. Ich möchte also recht dringend bitten, von einer solchen normativen Verteilung der Kunstwerke auf Jahrespensa gänzlich abzusehen: der Pferdefuß der Pedanterie, der uns Lehrern berufsmäßig anhaftet, scheint mir aus diesen Tabellen in geradezu erschreckender Nacktheit herauszuragen.

Wer gleich mir diesen Hauptgedanken Reins, eine solche aufsteigende Reihe von Kunstwerken durch die Jahresklassen hindurch vorzuführen, nicht für fruchtbar hält, den werden die Einzelheiten dieser Reihenfolge kaum mehr interessieren. Ich beschränke mich daher auf einige ganz kurze Bemerkungen über diesen Punkt.

Daß Kinder im ersten Schuljahr, daß Sextaner sich gern Märchen erzählen lassen, steht fest; aber ob deshalb die Märchenerzählerin von Hans Thoma gerade für diese Stufe ein dankbarer Vorwurf ist, wage ich zu bezweifeln. Ob Michelangelos Schöpfungen im 4. und 5. Schuljahre schon Glück machen werden, scheint mir zum mindesten sehr fraglich; ja selbst für Untertertia will mir der große Florentiner noch wenig schicklich scheinen. In der Sekunda vermisse ich ganz die antike Plastik. Sie wird erst für Oberprima und auch hier nur in überraschend knapper Auswahl vorgeschlagen, offenbar eine Folge der allzu einseitigen Vorliebe für die nationale Kunst (s. o.), die ich gerade wegen dieser Konsequenz nicht umhin kann zu bedauern; denn die griechische

Kunst liefert für alle Klassen des Gymnasiums ein durch nichts anderes gut zu ersetzendes Material. Mein Hauptbedenken richtet sich aber dagegen, daß reine Stimmungsbilder wie die Lithographien 'Bach im Winter' von Franz Hoch oder 'wogendes Kornfeld' von H. von Volkmann und ähnliches für das erste und zweite Schuljahr als besonders geschickt erachtet werden, während das für Kinder jeden Alters ganz besonders anziehende Blatt Skarbinas 'das königliche Schloß in Berlin' erst dem achten Schuljahr mitgeteilt werden soll. Und doch spricht es Rein mit aller Klarheit aus, daß 'alle Schüler erfahrungsgemäß dem Inhaltlichen weit mehr Verständnis und Interesse entgegenbringen als dem, was die Stimmung ausmacht'.[1]) Mit vollem Recht verlangt daher K. Lange, daß beim künstlerischen Wandschmuck für unsere Jugend noch mehr das Inhaltliche betont werde, weniger das rein Stimmungsmäßige. Auch angesichts der im allgemeinen so hocherfreulichen Steindrucke, die neuerdings von Teubner und Voigtländer herausgegeben werden, wird man dem beipflichten: wenn sie wirklich für die Schule und die Schuljugend in erster Linie bestimmt sein sollen, dann müssen sie unbedingt dem Hunger der Jugend nach Gegenständlichem mehr Rechnung tragen und mehr in der Art Skarbinas als in der Hochs sich halten. Sie müssen dies auch, wenn sie überhaupt volkstümlich sein wollen; denn nicht nur die Jugend, sondern weitaus die Mehrzahl der Erwachsenen steht auf dem 'kindlichen' Standpunkt, sich für das Gegenständliche an der Kunst mindestens ebenso warm zu interessieren wie für die formalen Probleme, und ich fürchte, dies wird trotz aller Kunsterziehung auch in Zukunft nicht anders werden.

Und hieran möchte ich zum Schluß noch eine Frage knüpfen. Hängt nicht die heillose Angst, welche unsere Künstler vor der Kunstverekelung auf der Schule hegen, ganz wesentlich damit zusammen, daß sie in ihrer Kunsttätigkeit zur Zeit zu wenig volkstümlich sind? Wenn es im Sinne von A. Hildebrand lediglich darauf ankommt, ein richtiges Fernbild zu erzeugen und den idealen Raum des Kunstwerks in seinen drei Dimensionen überzeugend aufzubauen, ja dann müssen vielfach Kunstgebilde entstehen, die der schulmäßigen Betrachtung keine Angriffsfläche bieten: denn Hildebrands feine Gedankengänge werden kaum je auf Schulen entwickelt werden können; gibt es doch hochgebildete Laien gerade genug, die sie beim besten Willen nicht begreifen. Oder aber, man strebt vor allem nach Stimmung, wie das die moderne Landschaftsmalerei jetzt in der Regel thut: ja 'über ein Stimmungsbild sich zu ergehen, dürfte wenig Veranlassung sein', wie Rein sehr richtig bemerkt hat. Aber es gibt doch auch noch andere Kunst, wo nicht die Raumgestaltung, nicht die Stimmung alles ist. Ich erinnere nur an unseren herrlichen Dürer. Wie war der Mann so populär, schon zu seinen Lebzeiten, und wie hoch steht

---

[1]) Mir wurde das unlängst wieder so recht klar, als ich mit meinem zwölfjährigen Knaben den Feldberg erstiegen hatte und nun die wundervolle Alpenaussicht, der stimmungsvolle Reiz der zu unseren Füßen sich entwickelnden Gebirgstäler den Kleinen kaum einen Augenblick fesselte, er vielmehr seine ganze Andacht einem dort oben grasenden Esel zuwandte.

er doch zugleich als Künstler. Seine inhaltreichen Bilder aber vertragen es nicht bloß, daß man zu ihrer Betrachtung die Kleinen anleitet, nein, sie verlangen dies geradezu. Dürer hätte gewiß nichts dagegen zu erinnern gehabt, wenn seine Bilder Gegenstand schulmäßiger Besprechung wurden; die vornehmen Raumgestalter und Stimmungsmaler aber fürchten sich mit Recht davor, denn für ihre Werke kann die Jugend in der Tat noch nicht gewonnen werden; wird es trotzdem versucht, so ist die Gefahr der Verekelung bei ihnen ganz gewaltig groß. Ferne sei es von uns, den Künstlern nun vorschreiben zu wollen, daß sie ausgiebiger oder gar ausschließlich gegenständliche Kunstwerke schaffen sollten. Sie sollen sich selbst ausleben und nur sich selbst geben in ihren Werken, ganz gewiß. Nur sollen sie nicht verlangen, von weiten Kreisen ihrer Volksgenossen verstanden zu werden, populär zu werden, wenn sie diesem 'kindlichen' Bedürfnis nach Gegenständlichem so gar nicht Rechnung tragen.

Wir Schulmeister wollen und müssen mit diesem Bedürfnis, dieser Beschränktheit rechnen. Halten wir uns daher im Unterricht vorzüglich an die gegenständliche Kunst, wie die Alten, wie Dürer sie geschaffen. Indem wir das Verständnis des Gegenständlichen fördern, werden wir allerdings zunächst mehr mythologische und geschichtliche als gerade künstlerische Erkenntnis wecken. Aber indem wir den Schüler anleiten, sich genaue Rechenschaft zu geben über alles, was er im Kunstwerk sieht, werden wir sein Auge, seinen Blick entwickeln, und das ist schon ein Großes. Reifere Schüler wird man dann auch fragen, warum ein Künstler seine Gedanken gerade so und nicht anders ausgedrückt hat, und mit der Erörterung dieser Ausdrucksmittel stehen wir denn schon auf der Grenze zum rein Künstlerischen. Das weitere müssen wir vertrauensvoll den reiferen Jahren, dem Leben überlassen: die Schule kann auf diesem Gebiet wie auf allen anderen keine abgeschlossene Bildung bieten, sie kann nur einleiten. Mit Recht klagt Konrad Lange darüber, daß mehrfach in Dresden die Tendenz hervortrat, an die Kunsterziehung von vornherein die allerhöchsten Anforderungen zu stellen, den Maßstab der höchsten künstlerischen Wirkung anzulegen. Das darf natürlich nicht geschehen. Aber daß die Schule durch einen gut geleiteten Zeichenunterricht und durch taktvolle Anleitung zum Betrachten gegenständlicher Kunstwerke die künstlerische Genußfähigkeit weiter Kreise zu wecken, beziehungsweise zu steigern vermag, das lassen wir Lehrer uns so bald noch nicht ausreden.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Georges Dumesnil, Pour la Pédagogie. Paris, Armand Colin. 261 S.

Der Verfasser, Professor der Philosophie an der Universität Grenoble, hat in diesem Buche eine Reihe von Eröffnungsvorlesungen, Aufsätzen, Denkschriften u. s. w. vereinigt, die aus den Jahren 1888—1902 stammen. Der Hauptzweck dieser Sammlung ist, wie schon der Titel andeutet, immer und immer wieder von den verschiedensten Gesichtspunkten aus darauf hinzuweisen, wie wertvoll für die höheren Schulen Frankreichs eine bessere pädagogische Ausbildung der Lehrer wäre, und Vorschläge zu machen, in welcher Weise diese durch Beschäftigung mit der Geschichte und Theorie der Pädagogik und durch praktische pädagogische Übungen herbeizuführen wäre.

Dumesnil hat sich längere Zeit in Deutschland aufgehalten; er ist orientiert in der deutschen Pädagogik und Philosophie (besonders hoch schätzt er Kant), und er kennt auch unsere Einrichtungen für Lehrerbildung. So sucht er denn wiederholt seine Landsleute anzuregen, auf diesem Gebiete von den Deutschen zu lernen und der Herrschaft der bloßen Routine und des Schlendrians ein Ende zu machen. Nur eins findet er an den deutschen höheren Schulen zu tadeln — und nicht ohne Grund —: den Mangel an einem philosophischen Unterricht; hier leisteten die französischen Schulen mehr.

Auch eine Reihe von pädagogischen Einzelfragen werden in dem Buche in geistvoller Weise behandelt oder wenigstens gestreift: Verhältnis der Pädagogik zu Philosophie, Ethik, Psychologie, Physiologie; pädagogische Ideale, Unterrichtsreform, Lehrerkonferenzen, Überbürdung, sokratische Methode u. s. w.; endlich sind auch interessante historische Rückblicke eingefügt. Als Beleg des freien Geistes, der das Buch durchweht, möchte ich nur das schöne Wort zitieren: 'L'éducation est une vie, elle n'est pas un formulaire; elle est esprit et non mécanisme. C'est justement pour éviter le mécanisme que la deliberation des méthodes est essentielle.' — Uns Deutschen gewährt das Buch belehrende Einblicke in das französische Unterrichtswesen, und es bestärkt uns in der Zuversicht, daß wir mit unserer lebhaften Beschäftigung mit der Pädagogik nichts Zweckloses treiben.

August Messer.

M. Wohlrab, Ästhetische Erklärung Shakespearescher Dramen. Erster Band: Hamlet. Dresden, L. Ehlermann 1901. 98 S. 1,50 Mk. Zweiter Band: Coriolan. Dresden, L. Ehlermann 1902. 96 S. 1,50 Mk.

Neben den Shakespearestudien und -Kommentaren von Gervinus, Kreyßig, Delius u. a. haben Wohlrabs feinsinnige Erläuterungsschriften ihre volle Existenzberechtigung. Wir finden darin nicht eine Menge gelehrten Ballastes, sondern werden in geistreicher Weise mit den Voraussetzungen des Stückes und dem Gange der Handlung von Szene zu Szene bekannt gemacht sowie am Schlusse jedes Aktes, öfter auch einer Szenengruppe, über den Zusammenhang und die bisher gewonnenen Ergebnisse orientiert. Die Wort- und Sacherklärung wird vorausgesetzt; die Aufgabe, die sich der Verf. gestellt hat, ist, die Dramen Shakespeares als einheitliche Kunstwerke verständlich zu machen, den obersten Gesichtspunkt darzulegen, nach dem sie aufgefaßt werden müssen, und zu zeigen, wie alle Teile damit harmonieren. Dabei leistet er auch der Interpretation insofern wesentliche Dienste, als dem, der seinen Blick

auf das Ganze richtet, manche Einzelheit in einem ganz anderen Lichte erscheint. Rechnet man dazu, daß der Stil fließend und glatt ist, so gewinnt man die Überzeugung, daß es die Bücher verdienen, einen recht weiten Leserkreis zu finden.

Was nun die Behandlung der einzelnen Stücke betrifft, so sehen wir, daß W. seine besondere Auffassung hat. In Hamlet findet er einen Menschen, der ursprünglich ideal angelegt ist, aber durch die Verhältnisse (Tod des Vaters, Wiederverheiratung der Mutter, Untreue der Geliebten und der Freunde) zum Pessimisten wird, und Coriolan faßt er als Vertreter eines ungebändigten Heldentums auf und sucht ihn vom Verdachte des Verrats zu reinigen. Wenn dies auch nicht gänzlich neu ist, so geht er doch dabei seine eigenen Wege und kommt daher, z. B. bei Hamlet, zu ganz anderen Ergebnissen als Friedrich Paulsen in seinem Aufsatze Hamlet, die Tragödie des Pessimismus (vgl. Deutsche Rundschau LIX S. 237 ff.). Auch mit dem eigenartigen Aufbau beider Dramen beschäftigt er sich und rechtfertigt den Dichter öfter an Stellen, wo man seine Absicht nicht verstanden hat, heißt namentlich Szenen gut und begründet sie in dem Organismus des Stückes, die man früher für störend oder mindestens für überflüssig gehalten. Jedoch geht er keineswegs so weit, daß er blindlings alles billigt.

Man hat dem ersten Bändchen den Vorwurf gemacht, daß darin die philologische Behandlung die ästhetische überwiege; ich halte dies im allgemeinen nicht für einen Fehler, wünschte aber, daß die Wortspiele nicht zu stark betont würden (vgl. die Auseinandersetzungen über common, honest, to fare, Kapitol und kapital, Brutus und brutal u. a.). Weiterhin wäre in einer zweiten Auflage angebracht, wenn am Schlusse außer der Gliederung des Stückes und der Besprechung von Ort und Zeit auch eine kurze zusammenfassende Charakteristik der Personen geboten würde. Endlich vermisse ich eine Inhaltsübersicht und möchte auch nicht unerwähnt lassen, daß seltenere Kunstausdrücke wie Euphuismus statt an der ersten Stelle, wo sie erscheinen (Hamlet S. 2), erst an einer späteren (S. 13) erklärt werden.

O. Weise.

BERICHTIGUNG

Wir erhalten die Mitteilung, daß das Ostern 1903 mit den beiden untersten Klassen zu eröffnende Reformgymnasium in Dresden u. a. folgende Stundenzahlen anzusetzen gedenkt:

	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Sa.	
Deutsch	7	6	5	3	3	2	3	3	3	35	69
Französisch	5	6	7	4	4	2	2	2	2	34	
Latein	—	—	—	9	9	8	8	8	8	50	82
Griechisch	—	—	—	—	—	8	8	8	8	32	

Da das Goethegymnasium in Frankfurt auf Deutsch und Französisch 62, auf Latein und Griechisch 83 Stunden verwendet, so steht dort die erste Gruppe hinter der andern um 21, in Dresden aber nur um 13 St zurück. Insbesondere heben wir hervor, daß für Deutsch in den drei Unterklassen nicht die Frankfurter Skala 5. 4. 4 eingeführt werden soll, wie in dem Aufsatz 'Der Kampf ums Reformgymnasium' am Schluß unseres letzten Heftes angenommen worden ist, sondern die oben angegebene, die auch am Dresdener Reform-Realgymnasium besteht.

JUSTUS MÖSERS GEDANKEN ÜBER ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

Von Reinhold Hofmann

Seit Herder und Goethe ist Justus Möser, 'der edle Sohn der roten Erde', 'der ehrwürdige Patriarch', begeistert gepriesen worden bis zum heutigen Tag, und doch ist er trotz aller schmückenden Beiwörter, die man ihm, dem 'Unvergleichlichen', dem 'treuen Eckart seines Volkes', in reicher Fülle gewidmet hat, für den weitaus größten Teil der Gebildeten kaum mehr als ein berühmter Name geblieben. Auch in den höheren Schulen Deutschlands werden seine Schriften, die nach Goethes Urteil 'gleich Goldkörnern und Goldstaub, denselben Wert haben wie reine Goldbarren und einen höheren als das ausgemünzte selbst', noch lange nicht nach Gebühr gewürdigt. Es wäre von Herzen zu wünschen, daß Justus Möser 'weniger erhoben und fleißiger gelesen' würde, denn alle Urteilsfähigen sind von jeher darüber einig gewesen, daß wir in ihm einen der eigenartigsten und ausgezeichnetsten Männer unseres Volkes zu verehren haben, und 'noch immer liegen reiche Gold-, Silber- und Erzadern in den hinterlassenen Schriften Mösers fast zutage'.[1]) Er 'war ein so entschieden politisch und historisch denkender Kopf, wie seine Zeit in Deutschland kaum einen zweiten aufzuweisen hat'[2]); für die deutsche Geschichtschreibung ist er von grundlegender Bedeutung geworden. Er ist nach W. Roscher der 'Vater der historischen Rechtsschule' und 'der größte deutsche Nationalökonom des XVIII. Jahrh.'; ein 'Prophet der Zukunft'[3]), der mit vorschauendem Blicke vieles geahnt und gewollt hat, was erst in einer späten Zukunft in Erfüllung gegangen ist.[4]) 'Wenn irgend einer, so darf Möser als Freund und Erforscher deutschen Volkstums neben Jakob Grimm den Ehrenplatz fordern.'[5]) Zugleich

[1]) K. Mollenhauer, Justus Mösers Anteil an der Wiederbelebung des deutschen Geistes. Progr. Braunschweig 1896, S. 3.

[2]) v. Wegele, Geschichte der deutschen Historiographie. München und Leipzig 1885, S. 901 f.

[3]) L. Rupprecht, Justus Mösers soziale und volkswirtschaftliche Anschauungen in ihrem Verhältnis zur Theorie und Praxis seines Zeitalters. Stuttgart 1892. S. 27.

[4]) Z. B. ein deutsches Volksheer, eine deutsche Kriegsflotte, Schwurgerichte, staatliche soziale Gesetzgebung (Altersversorgung, Arbeiterkolonien, Befähigungsnachweis u. s. w.), einheitliche deutsche Handelspolitik, Fachschulen für Gewerbtreibende, geologische Karten, Belehrung über Volkskunde in den Schulen, Gemeindefreiheit und Selbstverwaltung u. a. m.

[5]) Fr. Vogt und M. Koch, Geschichte der deutschen Literatur. Leipzig und Wien 1897. S. 533.

ist er einer der besten Prosaschriftsteller unserer Literatur. Seine Schriften 'bieten bis auf diese Stunde dem deutschen Publizisten ein hohes, schwerlich übertroffenes Muster einer Darstellung, die bei frischester Volkstümlichkeit, schlichtester Einfalt und sprudelndstem Humor der Würde der Wissenschaft und der Geschäfte nie das Geringste vergibt'.[1]) Besonders die kleinen Aufsätze über altgermanische Sitten und Gewohnheiten, über neue Moden, juristische, volkswirtschaftliche, geschichtliche und sprachliche Zustände Westfalens etc., die er seit 1774 als 'Patriotische Phantasien' sammeln ließ, bilden in der kernhaften Gediegenheit ihres Inhalts, in der feinen Ironie, dem herzerquickenden Humor und der edlen Volkstümlichkeit ihrer Darstellung, in ihrer Fülle gesunden Menschenverstandes und gereifter Lebenserfahrung 'einen wahren Schatz von Beobachtung, Geist und Gesinnung, von praktischer, historischer und theoretischer Weisheit'.[2]) 'Für immer werden diese herrlichen kleinen Abhandlungen eines der eigenartigsten und schätzbarsten Werke der deutschen Literatur bleiben ... In seinen Stoffen vom tätigen Leben ausgehend und in dasselbe unmittelbar nützlich wieder zurückkehrend, ist er in seiner Darstellung von einer Natürlichkeit und künstlerischen Meisterschaft, die ihn zu den besten Schriftstellern aller Zeiten stellt. Man kann getrost sagen, Genrebilder, wie die Erzählung 'Die Abmeierung' und der klassische Aufsatz 'Über den Tanz als Volksbelustigung' hat keine zweite Literatur der Welt in solcher Anmut und Vollendung wieder aufzuweisen. Keiner hat diese hohen Vorzüge wärmer empfunden und trefflicher geschildert als Goethe (im XIII. Buche von Dichtung und Wahrheit)'.[3]) In einem Briefe an Frau von Voigts, Mösers Tochter, die Herausgeberin der Patriotischen Phantasien, sagt Goethe im J. 1774 über 'dieses unvergleichlichen Mannes kleine Aufsätze staatsbürgerlichen Inhalts': 'Ich trage sie mit mir herum; wann, wo ich sie aufschlage, wird mir's ganz wohl, und hunderterlei Wünsche, Hoffnungen, Entwürfe entfalten sich in meiner Seele.'[4])

Justus Mösers Leben spielt sich (1720—1794) ab in dem Bistum Osnabrück; diesem kleinen Lande mit seinen 45 Quadratmeilen und (um 1770) etwa 120000 Bewohnern hat er seine ganze Liebe, seine staatsmännische Sorge und schriftstellerische Tätigkeit gewidmet. Wir müssen uns die ganze Enge dieser kleinen Welt vergegenwärtigen, wenn wir die Höhe und Weite seines Standpunktes gebührend würdigen wollen. Nach einer durch keinen Druck verkümmerten Jugendentwickelung studierte Justus Rechtsgelehrsamkeit (1740—41 in Jena, 1742 in Göttingen) und ward nach Vollendung seines Studiums Advokat in seiner Vaterstadt Osnabrück, wo sein Vater als Kanzleidirektor und Präsident des Justizkollegiums in angesehener Stellung lebte. Dem erst

[1]) Fr. Kreyßig, Justus Möser. Berlin 1857. S. 5.

[2]) W. Scherer, Geschichte der deutschen Literatur. 6. Aufl. Berlin 1891. S. 472.

[3]) H. Hettner, Geschichte der deutschen Literatur im XVIII. Jahrh. 2. Aufl. Braunschweig 1872. II. Buch S. 377 f.

[4]) Der Brief ist abgedruckt in Mösers sämtlichen Werken, herausgegeben von B. R. Abeken, Berlin 1858, X 233.

Siebenundzwanzigjährigen übertrug die Regierung mit dem ehrenvollen und wichtigen Amte eines Advocatus patriae ihre Vertretung gegenüber den Ständen, und kurz darauf betraute die Ritterschaft des Bistums Osnabrück den Advokaten des Landesherrn mit der Würde eines Syndikus und damit mit der Vertretung ihrer Interessen gegen dieselbe Regierung, der Möser diente. Es ist ein ehrendes Zeugnis für seine staatsmännischen Gaben, für seine Klugheit und unerschütterliche Rechtschaffenheit, daß er in dieser schwierigen Stellung, in der er in so 'vielen Küchen untereinander kochen und in einem kleinen Staate maître Jacques sein mußte'[1]), bei beiden sich oft genug feindlich gegenüberstehenden Parteien bis an sein Ende die höchste Achtung genoß. Nach einer fünfzigjährigen Wirksamkeit konnte er in einem Briefe an seinen Freund Friedrich Nicolai das schöne Bekenntnis ablegen: 'Ich kann mit Wahrheit sagen, daß mich in den funfzig Jahren vieles erfreuet, wenig betrübt und nichts gekränkt habe, ungeachtet ich in sehr besondern Verhältnissen stehe, indem ich Herrn und Ständen zugleich diene, für diese die Beschwerden und für jene die darauf zu erteilenden Resolutionen angebe, et sic vice versa'.[2])

In der Tat war die Verfassung des Bistums Osnabrück, eine Schöpfung des Westfälischen Friedens, ein wunderliches Gebilde und unter den zahlreichen staatlichen Merkwürdigkeiten des alten Reiches eine der sonderbarsten. In der Regierung wechselte immer ein vom Domkapitel gewählter katholischer Bischof mit einem evangelischen aus dem jüngeren Hause Braunschweig ab. Möser führte die Geschäfte des Landes unter der katholischen Herrschaft und seit 1761 zwanzig Jahre lang während der Minderjährigkeit des evangelischen Bischofs, eines englisch-hannoverschen Prinzen. Besonders segensreich für das kleine Land erwies sich seine Geschäftsgewandtheit und Weltklugheit während der Drangsale des siebenjährigen Krieges. Ein achtmonatlicher Aufenthalt in London 1763 lehrte ihn die Vorzüge der englischen Verfassung näher kennen, aber nach wie vor gehörten sein Herz und sein Studium ganz seiner altsächsischen Heimat und ihren Rechten, Sitten und Überlieferungen, wie sie aus den ältesten Zeiten im häuslichen und öffentlichen Leben bis auf seine Tage fortlebten. 1768 erhielt er die wichtige Stelle eines Geheimen Referendars bei der Regierung, aber nach Ehren und Würden trug der bescheidene Mann kein Verlangen: er bat 1769 den Minister, ihn ja 'mit Titeln und Hörnern zu verschonen, indem er das Recht durch einen Zaun zu kriechen nicht daran geben wollte', auch eine Gehaltszulage sei ohne sein Wissen, ja wider sein Verlangen ihm bewilligt worden: er habe der Regierung erklärt, daß er 'in allem genug hätte und doch nicht mehr als einen Pudding auf den Tisch bringen lassen wollte, wenn er auch zehnmal so viel einzunehmen hätte'.[3]) Halb widerwillig nahm er 1783 den Titel eines Geheimen Justizrates an.

[1]) Worte Mösers in einem Briefe an Nicolai vom Jahre 1776 (Mösers Werke X 162) mit Anspielung auf den Maître Jacques in Molières 'L'Avare', welcher Koch und Kutscher zugleich war.

[2]) Brief Mösers an Nicolai vom Jahre 1792 (Werke X 199).

[3]) Mösers Werke, X 33 f.

Mösers Haus in dem stillen Osnabrück war der Mittelpunkt einer liebenswürdig ungezwungenen Geselligkeit, seine Ehe mit der Tochter des Osnabrückschen Geheimsekretärs Brouning überaus glücklich. Nur ein harter Schicksalsschlag traf ihn: der Tod seines einzigen Sohnes, der als zwanzigjähriger Student in Göttingen starb. Im Jahre 1794 schied Möser, eine echt niederdeutsche, kerngesunde Natur, 74jährig, im Vollbesitze geistiger und körperlicher Kraft, nach kurzem Krankenlager aus einem reichen Leben, das durch die allgemeine Liebe und das unerschütterliche Vertrauen von hoch und niedrig verschönt und mit gleicher Unermüdlichkeit den Geschäften der Verwaltung wie den Wissenschaften gewidmet war.

Auch äußerlich überragte Justus Möser die Mehrzahl seiner Zeitgenossen. Sein Vater getraute sich nicht, ihn vor dem Jahre 1740, da noch die Werber des Preußenkönigs Friedrich Wilhelm I. auf 'lange Kerle' fahndeten, auf eine Universität außer Landes zu schicken. 'God bless the tall Gentleman!' riefen die Londoner Obst- und Gemüsefrauen auf dem Coventgarden ihm nach, wenn die 6 Fuß 9 Zoll hohe, starkgliedrige Kraftgestalt mit dem edlen, würdigen Angesicht, dem ein Zug feiner, gutmütiger Ironie wohl stand, an ihnen vorüberging.

Es werden nicht viele Seiten des deutschen Staats- und Volkslebens zu finden sein, die der Osnabrücker Staatsmann und Publizist nicht zum Gegenstand seines Nachdenkens gemacht, und über die er uns nicht seine feinen und immer eigenartigen Betrachtungen hinterlassen hätte. Viele Fragen, 'welche er im schlummernden Bewußtsein der Zeitgenossen anregte', bewegen zum guten Teile noch heute das Gemüt unseres Volkes aufs lebhafteste und sind noch nicht zur Entscheidung gelangt.

Auch über Volkserziehung und Jugendunterricht, Fragen, die besonders die zweite Hälfte des XVIII. Jahrh. so leidenschaftlich beschäftigt haben, hat er sich an vielen Stellen seiner Schriften[1]), besonders in den 'Patriotischen Phantasien', ausgesprochen. Es sind zwar nur die Gedanken eines geistvollen Laien, aber sie sind in so mancher auch heute noch vielumstrittenen Streitfrage in einer in Ernst und Scherz so selbständigen[2]) und eigenartigen Weise vorgetragen, daß es sich wohl der Mühe lohnt, die pädagogischen Ansichten des vielerfahrenen und hochgebildeten Mannes, der nach Goethes Zeugnis 'den größten Einfluß auf eine Jugend hatte, die auch etwas Tüchtiges wollte', einmal im Zusammenhange darzustellen. Auch da, wo er irrt — 'oftmals hat er einen Einfall für die Wahrheit genommen'[3]) — wirkt Möser an-

[1]) Benutzt ist im folgenden die von B. R. Abeken veranstaltete Gesamtausgabe von Mösers Werken. 2. Ausg. 10 Bände. Berlin, Nicolai, 1858. Die Bände I—V enthalten die 'Patr. Phantasien' und die 'kleineren, den P. phant. verwandten Stücke'.

[2]) Die meiste Verwandtschaft haben seine pädagogischen Ansichten mit denen der von ihm mehrmals genannten Engländer Bacon und Locke: auch ihm ist wie diesen die Erfahrung die Quelle aller Erkenntnis, aber Mösers Beweisführung und Schlußfolgerung sind durchaus selbständig.

[3]) Worte Mösers aus einem Briefe an einen Ungenannten; o. J., Werke, X 256.

regend und befruchtend, und so wird auch der Fachmann seine Betrachtungen über Erziehung, die auch heute noch nicht veraltet oder überholt sind, mit Nutzen lesen. Damit der Reiz der Möserschen Darstellung — die gedrungene Kraft des Ausdrucks, die Fülle eigenartiger Bilder und überraschender Ausblicke — möglichst gewahrt bleibe, soll der liebenswürdige Mann im folgenden selber recht oft zu Worte kommen.

Von Justus Mösers Jugend wissen wir wenig. Die genauere Kenntnis seiner Erziehung und ersten wissenschaftlichen Unterweisung würde uns manche seiner pädagogischen Ansichten, die uns verstreut in seinen Werken entgegentreten, verständlicher machen. In Art und Wesen des gereiften Mannes werden wir, wie bei so manchem andern unserer bedeutenden Männer, unschwer die Charakterzüge der Eltern wiederfinden: Ernst und Würde, die praktische Lebensauffassung, den 'tüchtigen Menschenverstand' hat er als Erbteil vom Vater, die vielseitige Empfänglichkeit, den Sinn für Humor verdankt er der lebhaften, phantasievollen, leicht erregbaren Mutter. Die in seinem Nachlaß vorgefundenen Versuche einer Selbstbiographie (Werke X 5. 6—9. 86—88) kommen leider nicht über die ersten Anfänge hinaus. Mösers Freund Friedrich Nicolai hat sie in seinem 'Leben Justus Mösers' (Werke X 1—85) 'nach dem Berichte von anderen' ergänzt. Der Vater erzog ihn und die Geschwister streng, nach festen Grundsätzen: Entsagung, Selbstbeherrschung und Sparsamkeit wurden ihm früh eingeprägt. Diese erste Erziehung im Elternhause wird die Erkenntnis der Vorzüge praktischer Lebensweisheit vor der dürren Bücherweisheit, die er später auf der Lateinschule und der Universität kennen lernte, in seine Seele gelegt haben. Justus Möser selbst berichtet, daß er 'von seinen lieben Eltern fleißig zur Schule gehalten worden sei. Sein Fleiß verdiene keinen besonderen Ruhm; er habe vieles geschwinder als andere gelernt und das wenige, was er gewußt, glücklicher gebraucht als andere. Er sei der Liebling seiner Mutter und ihr guter Junge in der Haushaltung gewesen, der in der Obstlese lieber auf einem Baum als hinter einem Buche gesessen habe'. Aus dem einen autobiographischen Bruchstück, in welchem Justus einen törichten Jugendstreich — Flucht aus dem Elternhause bis Münster — erzählt, geht hervor, daß er nach der Sitte jener Zeit auch einen Informator, einen Hauslehrer gehabt hat. In der Schule galt der flüchtige, schalkhafte und wilde, aber gutgeartete und allgemein beliebte Knabe als feuriger Redner, der Stoff genug zu finden wußte, eine Deklamation von zwei Stunden zu halten. In seinem zwölften Jahre gründete er und zwei Freunde mit anderen eine gelehrte Gesellschaft, in der sie sich einer eigenen, von ihnen erfundenen Sprache bedienten. Zu dieser Gesellschaft hatte Möser die gelehrte Zeitung und die Kalender verfertigt und das Gesellschaftssiegel gestochen. Über seinen Schulunterricht auf dem städtischen Gymnasium zu Osnabrück macht er nur Andeutungen. Der Kantor habe ihn und seine Mitschüler in dem Spielwerk der gelehrten Gesellschaft, für die sie ein Wörterbuch und eine Grammatik verfaßt hatten, nicht gestört, aber von dem nachfolgenden Lehrer seien sie mit Schlägen zu ihrer Muttersprache angehalten worden. Dieser habe sie auch mit der la-

teinischen Poesie gequält und sie durch körperliche Züchtigung gezwungen, die Aufgaben erst in Prosa aufzuschreiben, anstatt sie, wie es Möser und die Begabteren seiner Freunde getan hatten, sofort in Versen niederzuschreiben. Doch sei er der beste Lehrer für langsame Köpfe gewesen. So sehr sie von ihm unterdrückt worden seien, so flüchtig habe sie sein Nachfolger, der Konrektor, gemacht. Man sieht, unter den Lateinschulen jener Zeit stand die zu Osnabrück nicht eben an erster Stelle. Nach seiner eigenen Angabe war seine Jugenderziehung 'so gut und nicht besser als die von anderen seinesgleichen'.

Von Einfluß auf Mösers stilistische Bildung war seine frühe Bekanntschaft mit der französischen Literatur, auf die ihn seine Mutter, eine Freundin und Kennerin der französischen Sprache, im übrigen eine wirtschaftliche, gute westfälische Hausfrau, mit Eifer hinwies. Seine ersten Stilübungen hatte er, wie er 1785 an Friedrich Nicolai schrieb, nach Marivaux gemacht und seinen St. Evremont mehr als zehnmal durchgelesen. Diese Muster, denen er in der Folge die besten andern Schriftsteller der französischen Literatur wie die der englischen, italienischen und deutschen beigesellte, waren sicherlich von Einfluß auf die gefällige, leichte und geschmackvolle Art seiner Darstellung, die vor dem Auftreten unserer großen Klassiker in Deutschland fast einzig dasteht. Schon frühzeitig, zu einer Zeit, wo die Mehrzahl der gebildeten Deutschen noch ganz unter dem Einflusse des französischen Geschmacks stand, wandte sich Möser in dem weltentlegenen Osnabrück mit ganzer Seele seinem deutschen Volke zu: er preist 'die Wahrheit und Einfalt unserer alten Dichter' und hat nachmals (1781) die Angriffe des großen Preußenkönigs auf unsere heimische Literatur in seinem berühmten Schreiben 'Über die deutsche Sprache und Literatur' (IX Nr. 4) geistvoll und freimütig zurückgewiesen. 'Keine Sprache', so heißt es darin, 'hat sich vielleicht so sehr zu ihrem Vorteil verändert als die unsrige ... Meiner Meinung nach müssen wir durchaus mehr aus uns selbst und aus unserem Boden ziehen, als wir bisher getan haben, und die Kunst unserer Nachbarn höchstens nur insoweit nutzen, als sie zur Verbesserung unserer eigentümlichen Güter und ihrer Kultur dienet'.[1])

Auf der Universität scheint ihn die damals noch herrschende engherzige Kleinigkeitskrämerei und die weltabgewandte Kathederweisheit abgestoßen zu haben. Den beengenden Formeln des römischen Rechts zog er schon damals die deutsche Rechtsgeschichte vor. Für die Geschichte seines engeren Vaterlandes, insonderheit für dessen Rechte, Sitten und Gewohnheiten hatte er schon frühe eine lebhafte Teilnahme und sammelte schon in seinen jungen Jahren landesgeschichtliche Nachrichten, die er später in seiner ausgezeichneten 'Osnabrückischen Geschichte' (Bde. VI—VIII) verwertet hat. Den größten Teil seiner ausgebreiteten Kenntnisse auf den verschiedensten Gebieten des Wissens verdankt er nicht der Schule und Universität, sondern dem Leben und den ausgedehnten Studien und Forschungen in den Werken der alten und neuen Zeiten.

---

[1]) Vgl. K. Schüddekopf, Justus Möser, 'Über die deutsche Sprache und Literatur'. Berlin, Behr 1902. S. 18. 21.

'Was aber auch auf Möser eingewirkt haben mag, Lokalität, fremde Literatur, Frauen, Zeitumstände, persönliche Verhältnisse, was er von andern gelernt und aufgenommen haben mochte — er bleibt immer er selbst, alles ward von ihm so verarbeitet, daß es sein Eigentum, daß es etwas Neues, Eigentümliches wurde.'[1]) Möser 'trug des Franken Witz, des Briten Laune in die Werke deutscher Weisheit'[2]) und blieb in einem weltbürgerlichen, alles Fremde bewundernden Zeitalter der kerndeutsche Mann.

Gegen die Erstarrung und Unnatur, welche die Schule wie das gesamte Leben des deutsches Volkes im XVII. und noch in der ersten Hälfte des XVIII. Jahrh. gelähmt hatte, wurde in der zweiten Hälfte des letztgenannten Jahrhunderts in einer so leidenschaftlichen Weise angekämpft, daß man dieses, das Jahrhundert des Rationalismus, der Aufklärung, das philosophische, wohl auch das 'pädagogische' Jahrhundert genannt hat. Eine ganze pädagogische Literatur entstand, und zahlreiche Zeitschriften für die weitesten Kreise, die 'moralischen Wochenschriften', behandelten eingehend Fragen der Erziehung. Aber große Erfolge gewann diese Bewegung erst — und es beruht diese Tatsache auf einem leidigen Grundzuge unseres Volkscharakters —, seitdem ein Ausländer, ein Angehöriger der bewunderten französischen Nation, als beredter Herold einer neuen Erziehung aufgestanden war. Seit 1762 hielt Rousseaus Emil seinen Siegeszug durch Deutschland und predigte mit einem richtigen Grundgedanken, aber in kühnen Paradoxien und blendenden Trugschlüssen den Männern der Sturm- und Drangperiode das 'neue Naturevangelium der Erziehung'. Erst seitdem Rousseau die Zivilisation als die Urheberin aller menschlichen Leiden angeklagt und die Rückkehr zur Natur als einziges Heilmittel gepriesen hatte, fanden Basedows marktschreierische Ankündigungen geneigtes Gehör in unserem Vaterlande, und nunmehr ward es Mode, die pädagogischen Schriften der Philanthropisten zu lesen und die Rousseauschen Grundsätze auf die deutsche Jugenderziehung anzuwenden.

Daß auf Möser, der in Wort und Beispiel allzeit das Einfache, Vernunftgemäße empfahl, das Rousseau-Basedowsche Zauberwort 'Natur' einen tiefen Eindruck machte, ist selbstverständlich. Sein Name steht, wie die Osnabrückische Regierung, in der Liste derer, die Geld herschossen zur Verwirklichung der pädagogischen Ideen, welche Basedow verkündigte (Werke I S. 21). Dieser hatte an Möser sein 1773 erschienenes 'Methodenbuch' gesandt, das Möser 'sofort mit großer Begierde las', wie er in einem Briefe an Basedow schreibt (Werke X S. 116). Darin heißt es: 'Besonders bewundere ich den Eifer und die Dauer, womit Ew. Wohlgeb. sich die übernommene Sache angelegen sein lassen. Es gehört ein ganzer Heroismus dazu. Man sieht aber doch endlich aus dem glücklichen Erfolge, was ein Mann von Einsicht und Arbeit in diesem Falle

---

[1]) Abeken in der Einleitung zu Mösers Gesammelten Werken I 51.

[2]) Worte in dem Gedichte eines Ungenannten: 'Empfindungen bei Mösers Tode', Werke X 258.

tun kann.' In einem aus seinem Nachlasse herausgegebenen Aufsatze: 'Über Volksbildung' (V Nr. 13) bemerkt Möser ganz in Rousseauschem Sinne, 'er getraue es sich, in allem Ernste zu behaupten, daß Eltern, welche Gelegenheit haben, ihre Kinder durch die Welt oder durch die Totaleindrücke von den zu ihrer künftigen Bestimmung gehörigen Dingen zu erziehen, ihre Kinder so wenig als möglich in die Schule schicken sollten'. Durchaus Rousseauisch ist auch sein Ausspruch, 'das menschliche Herz habe sich bei allen guten Büchern eher verschlimmert als verbessert' (I S. 212).

Sehr bald aber zeigten sich die Verkehrtheiten der neuen pädagogischen Richtung denn doch in zu grellem Lichte, als daß sie von den Einsichtigeren hätten verkannt werden können. Vor allem die vielbesprochene dreitägige öffentliche Prüfung in dem Dessauer Philanthropinum, bei der neben manchen überraschenden Erfolgen auch allerlei Läppisches und Unkindliches zutage trat[1]), öffnete selbst eifrigen Verehrern des Naturevangeliums der Erziehung die Augen. Das Verhätscheln der Kinder, das an die Stelle der früheren Schultyrannei[2]) getreten war, die Reizung der Eitelkeit durch Schaustellungen, Orden, öffentliches Lob, das einseitige Betonen des Verstandes und der dürren Nützlichkeit forderte zum Widerspruch heraus. 'Er möchte Basedow keine Kälber zu erziehen geben, geschweige Menschen', äußerte sich Herder, auch Goethe 'konnte sich mit seinen Plänen nicht befreunden', und Möser spricht sich wiederholt — es ist dies ein Lieblingsgedanke von ihm[3]) — sehr absprechend aus über 'die neumodische Menschenliebe, die fast alle Bürgerliebe verschlungen hat'. In dem schon erwähnten Briefe an Basedow erklärt er diesem offen, daß er mit seiner Auffassung der Geschichte und ihrer Behandlung und Verwendung im Unterrichte nicht einverstanden sei. In dem Aufsatz 'Von der Nationalerziehung der alten Deutschen' (IV Nr. 3 S. 18) erklärt er 'die Erfindung des Schandordens der Chatten, welchen jeder Jüngling so lange tragen mußte, bis

---

[1]) So verdeutlichte Herr Wolke an dem Bilde einer schwangeren Frau nebst Badewanne, Kindermützchen u. s. w. den 8- bis 10jährigen Jungen die Pflichten der Kinder gegen ihre Eltern: Kreyßig, Möser S. 112 f. Th. Ziegler, Gesch. der Pädagogik in Baumeisters Handbuch u. s. w. München 1895. S. 222 ff.

[2]) In den von Basedow herausgegebenen 'Pädagogischen Unterhaltungen' vom Jahre 1782 findet sich eine wunderliche, aber die alte Schulpraxis grell beleuchtende Statistik, welche ein damals verstorbener alter Lehrer in einem schwäbischen Städtlein, der Collega jubilaeus Häuberle, veranstaltet hat. Während der 51 Jahre 7 Monate seiner Amtsführung hatte dieser Wackere nach einer mäßigen Berechnung ausgeteilt: 911527 Stockschläge, 124010 Rutenhiebe, 20909 Pfötchen und Klapse mit dem Lineal, 136715 Handschmisse, 10235 Maulschellen, 7905 Ohrfeigen, 1115800 Kopfnüsse und 22736 Notabenes mit Katechismus, Gesangbuch und Grammatik. 777 mal hatte er Knaben auf Erbsen knien lassen und 613 mal auf ein 'dreieckicht Holz', 5001 mußten Esel tragen und 1707 die Rute hoch halten, einiger nicht so gewöhnlicher Strafen, die er zuweilen im Falle der Not aus dem Stegreif erfand, zu geschweigen. Unter den Stockschlägen sind ungefähr 800000 für mangelhaft gelernte lateinische Vokabeln, und unter den Rutenhieben 76000 für biblische Sprüche und Verse. Schimpfwörter hatte Häuberle etwas über 3000 im Gebrauch, von denen ihm sein Vaterland etwa zwei Drittel geliefert hatte, ein Drittel war seine eigene Erfindung.

[3]) Er kehrt in ganz ähnlichem Wortlaut wieder Werke II 163 f.; II 69. 76; V 277.

er einen Feind erlegt hatte, für gewiß um einen Grad feiner als die Ritterorden in den Philanthropinen.' Im Jahre 1776 veröffentlichte Möser — es ist wohl seine Antwort auf das Examen im Dessauer Philanthropinum und die dabei hervorgetretene Spielerei und das oberflächliche Vielwissen — seinen noch heute beherzigenswerten Aufsatz: 'Die Erziehung mag wohl sklavisch sein' (III Nr. 33). In der Untersuchung: 'Das Pro und Contra der Wochenmärkte' (II Nr. 57) spricht er von der 'Rousseauischen Manier, zu übertreiben', und geißelt (1777) die Schwächen der philosophischen Erziehungsmethode Rousseaus in dem satirischen Aufsatze: 'Wie ein Vater seinen Sohn auf eine neue Weise erzog' (III, Nr. 57: 1777).

Über den Wert einer guten, planmäßigen Erziehung, und wie eine solche beschaffen sein soll, hat sich Möser an vielen Stellen seiner Schriften ausgesprochen. Im folgenden seien einige von seinen allgemeinen Bemerkungen über wichtige Fragen der Erziehung herausgegriffen:

'Eine gute Erziehung ist das beste Erbteil, was man seinen Kindern lassen kann' (II S. 86). 'Keine Nation kann einen Anspruch auf Kunst machen, welche ihre Kinder der Natur überläßt und sich nicht sorgfältig bemüht, den jungen Seelen diejenige Bildung zu geben, welche das höchste allgemeine Beste erfordert. Je mehr Fertigkeiten, Empfindungen und Gedanken zu diesem großen Endzwecke angezogen und befestiget werden, desto vollkommener ist sie; und je sorgfältiger die Mittel in dieser Absicht gewählt, je mühsamer solche erreicht und je feiner dieselben verknüpfet werden, desto mehr gehören sie in das Gebiete der Kunst.'[1]) 'Mancher Vater zeigt mehr Liebe gegen die ersten Pfirsiche, welche auf einem von ihm erzogenen Baume gewachsen, als gegen seine wohlgeratenen Kinder, mancher vergißt bei der Bewunderung seiner gelehrten Geburten die Erziehung seines einzigen Sohnes, und mancher macht seine Kinder unglücklich, um einen Plan, welcher die Frucht seiner eigenen Erfindung ist, kostbarlich auszuführen' (IX S. 41). Die Ausbildung der Einsichten und Fertigkeiten soll der Bildung des Herzens und Verstandes vorangehen. In dem ersten seiner zwei Fragmente 'Über Erziehung' (V Nr. 14) heißt es: 'Der Hauptplan besteht darin, dem Schüler Einsichten und Fertigkeiten zu geben; erstere nach seiner künftigen Bestimmung, und letztere, um den Stoff, welchen ihm die Einsicht gibt, zu behalten, zu verbinden und zu vergleichen. Beide müssen in dem genauesten Verhältnis zueinander zunehmen; oder es entsteht eine schädliche Überladung einzelner Kräfte, welche der Seele ebenso nachteilig ist wie dem Körper. Die Erziehung nimmt ihren Anfang, ehe die Bestimmung geschehen kann. Die erstere muß also im Anfang einigermaßen auf alle Fälle gehen. Es wäre auch nicht gut, wenn jeder zu scharf nach einer einzigen Bestimmung erzogen würde; das gesellschaftliche Band des Menschen könnte darunter leiden. Jedoch ist es ratsam, so bald als möglich auf die Bestimmung einzulenken. Ein Spieler wird eine große Reihe von Karten,

---

[1]) V Nr. 34: 'Über die Ruinen der deutschen Kunst' S. 122.

der Musikus eine Menge von Noten, und der Rechtsgelehrte die verworrenste Rechtssache mit der größten Fertigkeit behalten, verbinden und vergleichen können, ohne daß einer es dem andern nachtun kann. Und doch haben alle drei ihr Gedächtnis, ihre Einbildung und ihr Urteil gleich stark geübt.' Denselben Gedanken führt er im zweiten Fragment mit anderen Worten aus: 'Bildung des Herzens und Verstandes!... Die Worte sind schön, sie machen das letzte Resultat der Erziehung aus, und es ist billig, daß der ganze Plan von Anfang an dazu angelegt werde. Aber wenn ich einen Meister in irgend einer Kunst bilden will, so fange ich mit den Fertigkeiten an und lehre den künftigen Virtuosen zuerst die Finger und den Arm gebrauchen und die voneinander entlegenen Töne in der geschwindesten Zeit herausbringen; ich suche sein Gehör durch ein immerwährendes Mechanisieren zu befestigen und sein Auge zu gewöhnen, die ihm gegebene Menge von Noten auf einmal zu fassen. Der Verstand muß nicht mehr nötig haben zu zählen, und das Auge gleichsam nicht mehr sehen, sondern Arm und Note miteinander in einer unmittelbaren Verbindung stehen. Und dann, wenn er von diesen untern Kräften der Kunst Meister ist, wenn diese Fertigkeiten auf das vollkommenste erlangt sind, dann wird der Verstand, wenn er anders kommen will, mit Macht kommen, sich in Ruhe ausbreiten und den fertigen Mann zum großen Mann machen. Aber so wie man es jetzt anfängt, da man nämlich den Kindern Verstand geben will, ehe sie Fertigkeiten erlangt haben, bringen wir niemals große Leute heraus, oder doch nur unglückliche, die mit großer Einsicht den Mangel der Fertigkeiten beklagen.' Über den 'Hauptfehler der damaligen Erziehung, daß man die Jugend früher zur Wissenschaft als zur Kunst anführe', handelt Möser in der feinsinnigen Studie: 'Über das Kunstgefühl. Von einem Weinhändler' (IV Nr. 2). Die Mitglieder eines gelehrten Klubs streiten sich über die Gründe, warum in dem einen Lande mehr Kunstgefühl und Geschmack herrsche als in dem andern. Zum Schlusse ergreift ein anwesender Weinhändler das Wort und spricht: 'Wie können Sie sich über eine solche Sache so lange zanken? Ich kenne alle Gewächse des Rheingaues und will nicht allein alle Arten, sondern auch alle Jahrgänge auf das genaueste unterscheiden; das ist aber von Ihnen keiner imstande. Und woher rührt dieser Mangel des Geschmacks bei Ihnen? Wahrlich nicht vom Klima, und auch nicht von der Religion, sondern weil Sie nicht wie ich von Jugend auf in Kellern gewesen sind und nicht alle Arten von Weinen oft genug versuchet haben.' Zwei Jahrzehnte nach Möser hat Pestalozzi in der bedeutendsten seiner pädagogischen Schriften: 'Wie Gertrud ihre Kinder lehrt' (1801) ganz im Möserschen Sinne 'Kenntnisse ohne Fertigkeiten für das schlimmste Geschenk eines bösen Genius an unser Zeitalter' erklärt.[1]) Im Gegensatz zur theoretisch-rationalistischen Erziehungsmethode seiner Zeit befürwortet Möser eine praktische, auf gesunden Menschenverstand und Erfahrung gegründete. 'Ein theoretischer Kopf bemerkt, indem er sich beim Generalisieren und Idealisieren verweilt, ungemein vieles nicht,

[1]) Th. Ziegler, Geschichte der Pädagogik S. 277.

was dem Manne von Erfahrung in die Augen fällt.'[1]) Er rühmt an unseren Vorfahren, 'daß sie nicht nach Theorien urteilten, sondern sich durch Erfahrungen leiten ließen' (II S. 165). Ausführlich setzt er auseinander, daß 'der handelnde Teil der Menschen nicht wie der spekulierende erzogen werden solle' (IV Nr. 5). Möser beklagt es, daß man 'in neueren Zeiten sogar bei Kindern alles durch reine Gründe zwingen' wolle (V S. 38). Seine Bedenken gegen die neumodische philosophische Kindererziehung hat er in dem 'Schreiben einer Mutter an einen philosophischen Kinderlehrer' (II Nr. 69: 1774) zum Ausdruck gebracht. 'Die Erfahrung lehrt mich, läßt er hier die Mutter sagen, nicht alles auf Gründe und Erkenntnis der Pflichten ankommen zu lassen. Die Natur hat uns Empfindungen und Leidenschaften gegeben, welche sowohl bei kleinen als großen Kindern zu nutzen sind, und ich sehe gar nicht ein, warum ich meine Mädchen nicht ebensogut durch ein: Was werden die Leute davon sagen? als durch eine Vorhaltung ihrer Pflichten zum Guten leiten soll. — Wenn mein ältestes Mädchen, was jetzt 16 Jahre alt ist, einen zärtlichen, obgleich noch sehr unschuldigen Blick auf einen jungen Menschen schießen läßt, so renne ich ihr, sobald ich sie allein fassen kann, mit einigen Sarkasmen zu Leibe. Da ist sie eine verliebte Törin, der junge Mensch ein Laffe, der noch kaum der Rute entronnen ist; da frage ich sie, was diese und jene, so ihren zärtlichen Blick wahrgenommen, wohl von ihr gedacht habe, und in welchen Ruf sie sich setzen werde, wenn sie schon so früh geschmeidig werde? Auf diese Weise suche ich ihre ganze Ehrbegierde zu reizen; und wenn es dann noch Zeit ist, so halte ich ihr ihre Pflichten vor. Ich verlasse mich aber in der Tat mehr auf meine Sarkasmen und auf ihre Empfindungen von Ehre als auf die Wirkung der übrigen Sittenlehren. Jede ehrliche Hausmutter wird Ihnen hiebei sagen, daß ich auf diese Art mehr ausrichte und das zarte Alter meiner Kinder glücklicher zum wahren Alter der Überlegung durchführe, als alle die Hofmeister und Hofmeisterinnen, welche die fürstlichen Prinzen und Prinzessinnen mit kalten Vorstellungen aus der Religion und Sittenlehre unterhalten und in diesem Jahrhundert eben nicht viel Ehre eingelegt haben. Die große Mühe, den Kindern von allem deutliche Begriffe zu geben, kann ich noch weniger billigen, so strenge auch unsere Neuern in dieser ihrer Forderung sind. Ein deutlicher Begriff kömmt mir gerade so vor wie eine Habersuppe, worin man Wasser und Grütze, Butter und Salz völlig voneinander unterscheiden kann. Aber ein dunkler Begriff ist wie ein Pudding von Miß Samson, worin die Masse vortrefflich schmeckt, ohnerachtet man nur eine kleine Vermutung von allen einzelnen Ingredienzen bekömmt. Jene wirket Ekel, und dieser gleitet oft mit so vieler Wollust herunter, daß die Vorstellungen des Leibarztes nichts dagegen

[1]) 'Über Theorie und Praxis' IX Nr. 5 S. 166. Dort heißt es weiter: 'Jeder Erfahrene legt unstreitig eine Theorie zum Grunde, aber der Empiriker hat das im Griffe, womit sich der Theoretiker im Kopfe quält.' 'Kein vernünftiger Empiriker wird . . . die Bemühungen (der Theoretiker) verachten. Vielmehr wird er der Welt und jedem Lande einen großen Theoretiker wünschen, der ihm in jedem Fache das große idealische Fanal aufstelle, wonach der Empiriker, er steuere geradezu oder laviere, beständig seine Augen richten muß.'

vermögen. Die ganze philosophische Moral scheinet mir eine solche Habersuppe zu sein; und es nimmt mich gar nicht wunder, daß Menschen, die bloß durch deutliche Begriffe geführet werden, bei jedem Pudding gegen ihre Überzeugung handeln. — Man solle dem Kinde, sagen Sie weiter, gar keine Unwahrheit, gar keine falschen Gründe sagen. Dagegen habe ich nichts. Ist es aber nicht auch eine Unwahrheit, wenn man bittere Arzneien in Süßigkeiten verbirgt, und einem Kinde die Pillen vergoldet? Ist es nicht allemal eine Unwahrheit, wenn ich dem Kinde die Gefahr zu fallen oder zu ersaufen lebhafter und größer vormale, wie sie wirklich ist, oder ihm das Zahnausreißen zum Vergnügen mache? Meine Mutter sagte mir hundertmal: 'Kind, laß die junge Katze gehen, es ist ein falsches Tier, sie beißet oder kratzet dich!' Ich antwortete allemal: 'Ach nein, Mama, es ist ein sanftes, possierliches und allerliebstes Tier; sie beißt mich nicht, sie streichelt mich nur!' Wenn aber meine Tante mit einem erschrockenen und vielbedeutenden Gesichte rief: 'Mädchen, laß die Katze gehen, ihre Haare sind giftig!' flugs jagte ich sie weg, besahe meine Hände, und wenn nur das geringste Fleckchen daran war, so glaubte ich schon vergiftet zu sein. Meine Tante sagte eine Unwahrheit, aber diese rettete mir vielleicht ein Auge, welches eine böse Katze einer kleinen Verwandten von mir auskratzte. Dieses heißt, jedem Alter seine Gründe, die es fassen kann, anpassen und das moralische Spielzeug oder die Wiegenmärchen da gebrauchen, wo es vergeblich sein würde, von Pflichten, deren Verbindlichkeit ein Kind nie mit der gehörigen Stärke fühlt, zu reden.' Denselben Gedanken spricht er an einer anderen Stelle (V S. 311) mit folgenden Worten aus: 'Wenn man einem jeden den Bissen so zuschneidet, daß er ihn in den Mund fassen kann, so ist das keine Täuschung. Der Mensch will, nach einem natürlichen Triebe, von allen Dingen einen Grund wissen; das Kind beruhigt sich mit anderen Gründen als der Mann, und das Volk mit anderen als der Weise. Dieses ist allgemeine Erfahrung, welcher zufolge man ein Kind mit einem Zuckerbrote weiter bringt als mit dem besten Schlusse.'

'Alles, was Sie mir von dem Unterricht des Verstandes und der Besserung des Willens sagen', so läßt er die Mutter den philosophischen Kinderlehrer weiter bekämpfen, 'verwerfe ich nicht; nur müssen Sie den letzten nicht bloß vom ersten abhangen lassen. Besuchen Sie alle Hausmütter auf dem Lande und bemerken die Art, wie sie ihre Kinder erziehen. Keine einzige unter ihnen wird sich geradezu bemühen, ihren Kindern einen Begriff von der Moralität freier Handlungen zu geben. Jede wird nach einem praktischen Gefühl die Hauptleidenschaft ihres Kindes zu seiner Besserung gebrauchen und ihm bloß den unmittelbaren Schaden vormalen, den es von einer bösen Handlung hat. Diesen Weg hat sie die treue Erfahrung gelehrt; der unmittelbare Schade, sollte er auch in einer guten Züchtigung bestehen, wirket näher und schärfer als der entfernte, der durch Schlüsse herbeigeholt wird. In allen unseren Handlungen liegt zwar ein Schluß zum Grunde, aber es ist falsch, daß wir ihn allemal selbst machen. Der glückliche Mensch wird leichter und schneller geführt als durch kalte Überlegungen. Die Leidenschaft, diese edle Gabe Gottes

führet ihn sicherer als die aufgeklärteste Vernunft, und Leidenschaften geben Fertigkeiten, welche zur Zeit der Versuchung treuer aushalten als das Urteil, was nach Gründen gefället werden soll.' Verwandte Gedanken kehren bei Möser, dem es 'immer ein großes Vergnügen gemacht hat, zu sehen und zu untersuchen, wohin der gesunde Menschenverstand, und wohin die Theorie die Menschen geführet hat' (IX S. 167), in immer neuer Einkleidung wieder. In dem kleinen Aufsatz 'Über Volksbildung' (V Nr. 13) heißt es: 'Kinder machen in ihrem ersten und zweiten Jahre, da sie bloß durch Totaleindrücke belehrt werden, erstaunende Schritte; nichts wird ihnen erklärt, sie haben bloß ihre Sinne offen; alles, was hineinfallen kann, fällt hinein, und sie haben schon im dritten und vierten Jahre eine solche Summe von Kenntnissen, wodurch sie in ihren Handlungen geführt werden, daß man Mühe hat, sie durch abgezogene Regeln in ihrem starken Laufe aufzuhalten. Männer, die auf diese Art zur See oder zu Lande erzogen worden, und sich einzig und allein durch dasjenige, was ihnen in der Welt aufgestoßen ist, gebildet haben, sind mir unendlich mächtiger und größer vorgekommen als alle, welche in der Schule aufgehalten worden, sobald sie nur mit einer genugsamen Summe aufgestoßener Begebenheiten genähret waren.' Derselbe Gedanke kehrt in verschiedener Ausführung in seinen Schriften wieder. In dem umfangreichen Gespräch 'Über die allgemeine Toleranz' (V S. 293 ff.) meint er: 'Die Leidenschaften sind das erste Prinzip, wonach das kaum geborene Kind handelt, und seine Erziehung bestehet darin, daß wir diesen ihren von ungefähr aufgefangenen Samen nicht wild aufschießen lassen, sondern gehörig kultivieren. Dieses geschieht durch Grundsätze der Religion und Tugend ... — Die natürliche Begierde zu gefallen und sich Beifall zu erwerben, welche jedes Kind, wie jeder Mensch, wohl nicht so ganz ohne Ursache in seiner ersten Anlage hat, mag eine größere Menge guter Gesinnungen und Taten hervorgebracht haben als der übertriebene Geist alles Purismus.' 'Wollten wir (das Kind) ganz frei aufwachsen lassen, so würde es ihm vielleicht wie dem Hunde gehen, der nach einem gewissen Alter zu nichts mehr abgerichtet werden kann.' Einen gewichtigen Grund, den man gegen eine allzu philosophische und theoretische Erziehung geltend machen kann, daß nämlich 'fast keiner des andern Gründe fassen und mit ihm einerlei Schlußfolge daraus ziehen könne', legt er in derselben Abhandlung folgendermaßen dar: 'Ich bin oft so erstaunt über die verschiedene Fassungskraft dieser in so verschiedenen Schulen, Sprachen und Lehrarten erzogenen Menschen gewesen, daß ich geglaubt habe zu träumen ... Mich dünkt, so wenig alle Menschen im Kopfe gleich fertig rechnen können, so wenig können sie auch gleich fertig in ihren Begriffen und deren Anwendung sein, und mancher verbindet mit einem Begriffe sofort unzählige Beziehungen, wovon ein anderer kaum eine empfindet. Was für ein Unterschied zwischen dem Virtuosen, der das schwerste Konzert vom Blatte spielt und dabei auf einmal tausend Dinge mit beobachtet, und dem Landmanne, der ein Kirchenlied dem Vorsänger buchstabierend nachheulet! Jener fühlt und denkt alles mit einer solchen Schnelligkeit, daß seine Seele nicht einmal etwas davon bemerkt; wogegen dieser oft nicht einmal den Sinn

des Gesanges, sondern nur den Wert der Buchstaben fasset. Wie will man aber hier mit Gründen fertig werden, die dem einen wie dem anderen einleuchten sollen!'

Wenig günstig urteilt Möser über die 'jungen Genies': sie 'wissen die gemeinsten Sachen nicht anzugreifen, sie sind allumfassend und allzugewaltig, besitzen Horn- und Stoßkraft, wollen die Natur gebären helfen und können kein Protokoll fassen' (IV S. 93). Wertvoller ist ihm gleichmäßiger Fleiß — 'Ruhe ist der Tod des Menschen, welcher der Arbeit gewöhnt ist; eine leere Stunde ist schon unerträglich' (V S. 48) — und der ehrliche Eifer, zu lernen, und 'man muß immer lernen, sollte es auch von den Wilden sein' (I S. 260).

(Fortsetzung folgt)

KIRCHENGESCHICHTE IM GESCHICHTSUNTERRICHT

Von HEINRICH WOLF

(Schlufs)

III. DIE GEGENREFORMATION

Noch in der ersten Hälfte des XVI. Jahrh. begann eine große, gewaltige Reaktion, die sich in zweifacher Weise äußerte: in einer Erschlaffung der neuen und in einer Erstarkung der alten Mächte.

Die Freiheit, die Stärke und der Stolz der Protestanten, wurde ihre Schwäche; der Autoritätsglaube, die Schwäche der Katholiken, wurde ihre Stärke.

Im Geschichtsunterricht werden wir nun ausführen müssen, wie einerseits die Protestanten sich zersplitterten, ja mit der größten Unduldsamkeit und mit erbittertem Haß sich gegenseitig verfolgten, und wie anderseits in den romanischen Ländern der Geist der Renaissance und des Humanismus gebannt und die mittelalterliche Kirche erneuert wurde: Rückkehr zum Mönchsideal, zur Weltflucht; Gründung neuer Orden, besonders des Jesuitenordens; 1542 Erneuerung der Inquisition.

A

Vor allem aber erscheint es mir notwendig, eingehend die Geschichte des Tridentiner Konzils zu behandeln (1545—1563). Es wirken hier wieder in wunderbarer Weise weltliche und kirchliche Interessen aufeinander ein. Seit dem Jahre 1524 haben Karl V. und nach ihm Ferdinand I. die Berufung eines allgemeinen Konzils verlangt, damit 1) die als notwendig erkannte Reform der Kirche an Haupt und Gliedern herbeigeführt und 2) eine Verständigung und Versöhnung mit den Protestanten ermöglicht würde. Jahrzehnte hindurch (bis 1560) hat das Papsttum sich der Berufung eines Konzils widersetzt oder nur mit Widerstreben nachgegeben, und schließlich ist es der Kurie gelungen, beides, die Reform und die Verständigung mit den Protestanten, zu vereiteln.

1. Was die angestrebte Verständigung mit den Protestanten angeht, so zeigt uns folgende Zusammenstellung, daß allein die Kurie schuld ist an dem Riß in der abendländischen Christenheit.

Die Lutheraner verlangten natürlich ein freies Konzil, das, ohne Beeinflussung seitens der Kurie, über dem Papsttum stände, wie es zu Pisa, Konstanz und Basel gewesen war. 1536 und 1542 sind Konzilien berufen, aber nicht

zu stande gekommen. Als endlich 1545 das Konzil zu Trient eröffnet wurde, begann man damit (es waren fast nur italienische Prälaten anwesend), entgegen den Wünschen des Kaisers und der Fürsten, die dogmatischen Gegensätze in den Vordergrund zu stellen. Man faßte Beschlüsse über die Heilige Schrift, die Vulgata, die Tradition, über Erbsünde und Rechtfertigung, die von vornherein eine Verständigung mit den Protestanten unmöglich machen sollten.

Der Kaiser war empört über diesen Gang der Verhandlungen, und es entstand ein immer heftigerer Konflikt zwischen ihm und dem Papst. Paul IV. fürchtete die Ketzer weniger als eine Abhängigkeit des heiligen Stuhls von den Habsburgern. Deshalb verlegte er unter nichtigen Vorwänden das Konzil nach Bologna. Der Bruch zwischen Kaiser und Papst wurde so groß, daß der Kaiser Karl V. selbständig die Reform der Kirche in die Hand nahm.

Durch den neuen Papst Julius III. wurde 1551 das Konzil wieder eröffnet. Abermals wünschte Karl so weitgehende Reformen, daß eine Verständigung mit den Protestanten möglich würde; auch erschienen Lutheraner auf dem Konzil. Aber man vereitelte wiederum eine Versöhnung, vor allem durch den Beschluß, daß dieses Konzil eine Fortsetzung des vorigen, also die protestantenfeindlichen Beschlüsse von 1547 gültig sein sollten. Es war dem Papst sehr willkommen, daß das Konzil durch Moritz gesprengt wurde.

Die Furcht vor einer gallikanischen Kirche, die ebenso, wie die anglikanische Heinrichs VIII., sich von Rom lossagen würde, hat endlich 1560 dahin geführt, daß das Konzil von neuem berufen wurde. Papst Pius IV. hat es selbst ausgesprochen: 'nur um das Zusammentreten einer speziell französischen Nationalsynode zu vereiteln, wolle er baldmöglichst das ökumenische Konzil einberufen'. Die Behandlung der Protestanten auf diesem Konzil, das endlich im Dezember 1562 zusammentrat, war eine reine Komödie.

2. Und wie sah es mit den Reformen aus? Die ganze katholische Welt, besonders die Katholiken nördlich der Alpen, welche als 'die Ultramontanen' von der Kurie gehaßt wurden, verlangten durchgreifende Reformen; der Kaiser Ferdinand I. hatte seine Forderungen in einer Denkschrift niedergelegt, worin er u. a. Einführung der Volkssprache in den Gottesdienst, Gestattung des Abendmahls in beiderlei Gestalt und die Priesterehe verlangte.

Die Kurie widersetzte sich mit Erfolg jeder einschneidenden Reform. Wie hat sie das erreicht?

Schon 1545 war beschlossen worden, es solle nach Köpfen, nicht nach Nationen abgestimmt werden; es wurden nun immer mehr italienische Bischöfe nach Trient kommandiert, so daß man stets über eine päpstliche Majorität verfügte. Die letzten Beschlüsse sind gefaßt worden von 187 Italienern, 31 Spaniern, 29 Franzosen, 2 Deutschen, 1 Engländer.

Schließlich brach der Papst dem Verlangen nach Reformen dadurch die Spitze ab, daß er aus eigener Machtvollkommenheit die allerschlimmsten Mißbräuche in der päpstlichen Finanzverwaltung beseitigte.

Wenn wir nun nach dem Resultat des Tridentiner Konzils fragen, so müssen wir zweierlei unterscheiden:

1. Man erneuerte in weitestgehender Weise das im XIV. und XV. Jahrh. so sehr erschütterte Autoritätsprinzip und stellte es mit vollem Bewußtsein dem Prinzip des Protestantismus, der individuellen Freiheit, gegenüber. Die Dogmen der Kirche wurden zu einem großen Gesetzbuch von eherner Beständigkeit zusammengestellt; alle Kräfte der römisch-katholischen Kirche wurden zentralisiert und die Macht des Papstes außerordentlich erhöht.

2. Aber in einem Punkt ist die Kurie unterlegen: die Weltherrschaft, die Herrschaft über den Staat hat sie nicht wieder gewinnen können. Zwar wurden 1563 die weitestgehenden Beschlüsse gefaßt, durch welche man den Staat wieder der Kirche unterordnen wollte. Aber von den katholischen Großmächten hat nur der deutsche Kaiser Ferdinand I. für seine Erbländer die Weltherrschaftsansprüche der Kurie angenommen. Frankreich hat die Tridentiner Beschlüsse überhaupt niemals offiziell bekannt gemacht. Philipp II. beschloß 1565 die Publikation, aber unter der ausdrücklichen Bedingung der Ungültigkeit aller Verfügungen, die den Einfluß des katholischen Königs auf die Ernennung der spanischen Prälaten sowie die Unterwerfung der geistlichen Gerichtsbarkeit unter die weltliche hätten abschwächen können. Ebenso handelte Venedig.

B

Die Geschichte von 1556—1700 mit ihren blutigen Religionskriegen läßt sich so behandeln, daß wir

zuerst Philipp II.,
dann den Dreißigjährigen Krieg,
zuletzt Ludwig XIV.

in den Mittelpunkt stellen.

Die Jahre 1585, 1629, 1685 sind drei Höhepunkte der Gegenreformation. Wie nach 1547, erfolgte jedesmal ein geradezu wunderbarer Umschlag.

Bei diesem Zeitabschnitt halte ich es nicht für die Hauptaufgabe des Geschichtslehrers, den traurigen konfessionellen Hader darzustellen, sondern zu zeigen: daß die Bewegung, die um 1300 beginnt, ruhig fortschreitet; daß das Staatsinteresse immer mehr in den Vordergrund tritt; daß die Papstkirche, trotz der äußeren Erfolge, in ihrer politischen Stellung zurückgedrängt wird; daß ein Stück Mittelalter nach dem andern dahinsinkt. Folgendes erscheint mir besonders bedeutungsvoll:

1. Wir müssen daran festhalten, daß für diese Zeit das Streben nach absoluter Fürstengewalt charakteristisch ist. Dieselben Könige, welche die wankende römische Kirche gerettet und ihr weite Länder zurückerobert haben, wahrten der Kurie gegenüber energisch ihre königlichen Rechte: Philipp II. von Spanien hat Jahrzehnte hindurch für die katholische Kirche gekämpft, hat ungeheure Opfer an Menschenleben und an Geld gebracht, hat viele Tausende Ketzer hinschlachten lassen. Aber — sich selbst, seine Staatshoheit der Kirche unterzuordnen, war er nicht gewillt; er duldete keinen Eingriff der Kurie in seine königlichen Rechte, und wiederholt ist es darüber zu heftigen Ausein-

andersetzungen gekommen. Der spanische Klerus war dem Könige untergeordnet, dem Einfluß Roms völlig entzogen; die Kirche sollte seinen politischen Bestrebungen dienstbar sein. Und wenn wir den Abfall der Niederlande durchnehmen, werden wir betonen, daß die Unterdrückung jeder kirchlichen Freiheit dem König das Mittel werden sollte, um die hergebrachten politischen Freiheiten niederzutreten, um in den Niederlanden ebenso unumschränkt regieren zu können wie in Spanien. Die Grafen Egmont und Hoorn wurden hingerichtet, obwohl sie gute Katholiken waren. — In Frankreich haben Heinrich IV. (1589—1610) und Richelieu (1624—1642) das Königtum zu einer starken Zentralgewalt, die Monarchie unumschränkt gemacht; ihnen verdankt das Land seine Größe. Dennoch gewährten sie den Hugenotten große Duldung: Heinrich IV. gab 1598 das Edikt von Nantes; auch der Kardinal Richelieu ließ den Hugenotten, nachdem er ihre politische Macht gebrochen hatte, durch das Edikt von Nimes 1629 ihre Religionsfreiheit und ihre Gleichberechtigung mit den Katholiken.

Aber Ludwig XIV. überspannte den Absolutismus, wurde zu einem Fanatiker der absoluten Idee und wollte wie über den Staat, so auch über die Kirche unumschränkter Herr sein. Dieser törichte Despotismus erklärt uns den scheinbaren Widerspruch, daß er einerseits seit 1680 immer schärfere Maßregeln gegen die Religionsfreiheit der Hugenotten ergriff, bis am 22. Okt. 1685 der Rechtsbruch erfolgte, die Aufhebung des Edikts von Nantes, während er anderseits mit dem Papst Innocenz XI. einen langen, erbitterten Krieg führte. 1681 trat ein französisches Nationalkonzil zusammen; 1682 wurden die berühmten vier gallikanischen Artikel einstimmig angenommen.

Und Deutschland? Wie Karl V. nach 1547, trotz größter Erfolge, seine kirchlichen Bestrebungen selbst dadurch vereitelte, daß er 'die fürstliche Libertät' antastete: ebenso hat Ferdinand II., als er 1629 siegreich dastand und sich ihm die Aussicht eröffnete, den Protestantismus zu vernichten, selbst durch seine absolutistischen Pläne einen völligen Umschwung herbeigeführt. Die Territorialfürsten fühlten sich beunruhigt. Ohne Unterschied der Konfession forderten dieselben 1630 auf dem Fürstentag zu Regensburg, am lautesten der Kurfürst Maximilian von Bayern, die Absetzung Wallensteins, der doch allein das Restitutionsedikt hätte durchführen können.

Umgekehrt verläuft die Geschichte in England: dem Könige Karl I. würde es gelungen sein, ohne Parlament absolut zu regieren, wenn er nicht immer von neuem mit den politischen Bestrebungen kirchliche verbunden hätte.

2. Es ist merkwürdig, wie zäh die Fürsten dieser Periode an der Überzeugung festhielten, daß man gerade um der Staatseinheit willen auch Einheit der Kirche fordern müsse. Die Frage, welche Stellung der Staat Untertanen verschiedener Bekenntnisse gegenüber einnehmen soll, wurde durch Ströme von Blut gelöst. In Spanien, Portugal, Italien, Österreich-Ungarn, Polen ist die Einheit der Kirche mit Gewalt durchgesetzt worden. In Frankreich hat zwar Heinrich IV., um seine früheren Glaubensgenossen zufriedenzustellen, 1598 das Edikt von Nantes gegeben, und es war dies der erste Versuch, die verschie-

denen Konfessionen angehörigen Bürger eines Staates gleichberechtigt nebeneinanderzustellen. Trotzdem blieb einerseits der Charakter der katholischen Religion als der wahren Staatsreligion gewahrt; anderseits bildeten in Zukunft die Hugenotten durch ihre Organisation einen Staat im Staate. Richelieu hat ihre politische Machtstellung gebrochen, Ludwig XIV 1685 das Edikt von Nantes aufgehoben. Aus der englischen Geschichte will ich hier erwähnen, daß im XVII. Jahrh. bald die Anglikaner glaubten, ihre bischöfliche Kirche auf Schottland, bald die schottischen Presbyterianer, ihre Einrichtungen auf England ausdehnen zu müssen. Die Testakte des Jahres 1673 machte die Bekleidung öffentlicher Ämter von dem anglikanischen Bekenntnis abhängig.

Eigentümlich waren die Verhältnisse in Deutschland. Weil die Schwächung der Zentralgewalt und die Stärkung der Fürstengewalt stetig zunahm, konnte im Augsburger Religionsfrieden 1555 für das Reich die Gleichberechtigung der zwei Bekenntnisse ausgesprochen werden; aber innerhalb der einzelnen Territorien blieb doch die Glaubenseinheit Grundsatz. Die Paritätsbestimmungen, welche 1648 im Westfälischen Frieden mit Rücksicht auf diese Gleichberechtigung der Konfessionen getroffen wurden, hemmten jede Wirksamkeit des Reichstags, in welchem doch allein die Einheit des Reiches lag.

Von einer völligen Glaubensfreiheit der Einzelmenschen war man überall noch weit entfernt. Eine weitherzige Toleranz hat vor allem der Große Kurfürst gezeigt: er ließ Lutheraner, Calvinisten, Katholiken unangefochten in seinen Ländern leben; nur verlangte er, daß sie untereinander den Frieden wahrten. 1672 schloß er den denkwürdigen Religionsvergleich mit dem Pfalzgrafen Philipp Wilhelm.

Wichtig ist es auch, daß man sich daran gewöhnte, Rom und die Kurie bei solchen Abmachungen gar nicht zu fragen und ganz aus dem Spiel zu lassen. Im Westfälischen Frieden wurde von vornherein jeder Widerspruch, wie er vom Papst zu erwarten war, als wirkungslos bezeichnet.

3. Im eigenen Lande haben die beiden katholischen Mächte Habsburg und Frankreich den Protestantismus vernichtet. Und doch ist hauptsächlich durch den scharfen politischen Gegensatz, den dieselben Mächte Jahrhunderte hindurch untereinander hatten, der Protestantismus gerettet worden: Franz I. und Heinrich II. unterstützten die deutschen Protestanten gegen Karl V.; Heinrich IV. kämpfte gegen Philipp II.; Richelieu war verbündet mit den deutschen Protestanten und mit den Schweden; umgekehrt kämpften Leopold I. und Josef I. im Bunde mit England, Holland und Preußen gegen Ludwig XIV. Die Begehrlichkeit und die universalen Bestrebungen zuerst der Habsburger und später Ludwigs XIV. empörten alle anderen Fürsten gegen sich, ohne Unterschied der Konfession.

4. Das Ergebnis der geschichtlichen Entwicklung des XVI. und XVII. Jahrh. ist eine merkwürdige Machtverschiebung: durch ihren politischen und kirchlichen Despotismus, durch ihre absolutistischen und universalen Bestrebungen sind Philipp II., Ludwig XIV. und die habsburgischen Kaiser die unfreiwilligen Schöpfer von Hollands, Englands und Preußens Größe geworden.

IV. DAS ZEITALTER DER AUFKLÄRUNG UND DER FRANZÖSISCHEN REVOLUTION

Wir müssen hier ganz verschiedenartige Strömungen unterscheiden, die sich teilweise schroff gegenüberstehen, aber doch schließlich zusammenlaufen.

1. Der Kampf gegen den Jesuitenorden

Man konnte sich allmählich in den romanischen Ländern der Erkenntnis nicht verschließen, daß man von den protestantischen Völkern auf allen Gebieten, besonders empfindlich auf dem wirtschaftlichen Gebiet überholt war. Bei jedem Fortschritt aber, den man machte, bei jeder Reform, die man durchführen wollte, stieß man auf den unbesiegbaren Widerstand des Klerus. Namentlich durch die Jesuiten war in den katholischen Ländern von neuem alles Leben überwuchert. Die staatlichen Gewalten bäumten sich auf gegen die Nebenregierung der Jesuiten. Die Folge war ein Jahrzehnte langer Kampf, von 1741—1773. In Portugal wurde der Orden 1759, in Frankreich 1764, in Spanien und Neapel 1767 und endlich 1773 für die ganze Kirche vom Papst selbst aufgehoben. Ist es nicht wunderbar, daß gerade die romanisch-katholischen Staaten es gewesen sind, welche Jahrzehnte hindurch zuerst eine Änderung, schließlich die gänzliche Aufhebung des Jesuitenordens forderten? Es war die absolute Staatsgewalt, welche Herr im eigenen Hause sein wollte und deshalb den mächtigen Orden niederwarf, diese fremde Weltmacht, 'die mit der ganzen Fülle geistlicher Autorität und geistlicher Waffen auch in alle weltlichen Dinge rücksichtslos erobernd eingriff, ohne sich einem weltlichen Richter zu beugen'.

Wie wenig aber die Aufhebung des Jesuitenordens mit dem Geiste der Toleranz zu tun hatte, zeigt die Tatsache, daß in Frankreich gleichzeitig Akte grausamer Intoleranz vorkamen, daß 1764 von der Regierung eine neue Protestantenverfolgung geplant wurde.

2. Die Aufklärungsphilosophie

Während des XVI. und teilweise auch des XVII. Jahrh. beherrschten die theologischen Fragen das ausschließliche Interesse, und die weltlichen Wissenschaften wurden darüber vernachlässigt. Aber — je mehr in den germanischen Staaten die Zeit der Unduldsamkeit aufhörte, umsomehr flüchteten sich dorthin aus den katholischen Ländern Wissenschaft, Kunst und Dichtung, und dort erwachte der Geist der Renaissance und des Humanismus zu neuem Leben. Während in Spanien alles wissenschaftliche Leben aufhörte, während in Italien 1600 der Philosoph Bruno den Feuertod erlitt und der große Naturforscher und Astronom Galilei 1633 vom Inquisitionsgericht gezwungen wurde, die Lehre, daß die Erde sich um die Sonne drehe, abzuschwören: konnten in Holland die Philosophen Cartesius und Spinoza ihre Ideen ausarbeiten; in England

der große Locke und Newton, der bedeutende Mathematiker; in Deutschland Leibniz und Wolff.

Und nun bietet uns das XVIII. Jahrh. das wunderbare Schauspiel, wie ein moderner neuer Geist von den germanisch-protestantischen Staaten aus erobernd in die romanisch-katholischen Länder eindringt. Von besonderer Bedeutung ist die große literarische Bewegung, welche sich in Frankreich gegen den absoluten Staat wandte. Männer wie Voltaire, Montesquieu, Diderot, Quesnay, Turgot, Rousseau, kämpften gegen die heillosen, bis ins Mark verfaulten Zustände ihres Landes, deckten die ungeheuren Schäden auf und gaben sie der Verachtung preis. Zuerst leise, dann immer lauter und lauter erhob sich der Ruf nach Freiheit, nach Befreiung von der Unnatur in Kirche, in Staat, im Wirtschaftsleben, in den sozialen und privaten Verhältnissen: Rückkehr zu vernünftigen und sozialen Zuständen! Man suchte auf allen Gebieten zu ergründen, was natürlich und vernunftgemäß sei; man sprach von einem vernunftgemäßen, natürlichen Recht, von natürlichem Staat, natürlichem Wirtschaftsleben, natürlichem Familien- und Gesellschaftsleben, natürlicher Erziehung, ebenso auch von einer natürlichen und vernünftigen Religion.

Diese große geistige Strömung, welche wir Aufklärung nennen, hat nun allmählich das ganze zivilisierte Europa erfaßt. Aber — die Wirkung war eine durchaus verschiedene und führte schließlich zu einer noch größeren Scheidung der germanischen und romanischen Völker.

3. Friedrich der Große

Wenn Friedrich der Große in engsten Verkehr mit Voltaire trat, wenn er in seinen Ländern uneingeschränkte Toleranz übte, wenn er seinen Staat zu einem Rechtsstaat machte, in welchem alle Bürger vor dem Gesetz gleich waren, wenn er den Schulzwang einführte und eine Riesenarbeit auf die Hebung der Landeskultur, der Volkswirtschaft verwandte: so trat er nicht in einen Gegensatz zu seinen Vorfahren, sondern baute nur weiter aus, was der Große Kurfüst und sein Vater Friedrich Wilhelm I. begonnen hatten. Die Aufklärungsphilosophie führte Friedrich II. auf dieselben Bahnen, welche seine Vorfahren aus religiösem Pflichtgefühl gewandelt waren. Über seine Stellung zur Kirche sagt Friedrich II.: 'In meinen Staaten sollen alle Kirchen toleriert werden'. 'Jeder kann nach seiner Façon selig werden.' Das Preußische Landrecht, die Gesetzgebung Friedrichs des Großen, welche allerdings erst 1794 abgeschlossen und herausgegeben ist, 'kennt überhaupt keine Kirche, sondern lediglich die Gemeinde. Alle Gewalt, welche über der Gemeinde steht, ist grundsätzlich Staatsgewalt. Der König von Preußen erscheint als der oberste Bischof und Gewalthaber wie der protestantischen so auch der katholischen Kirche. Auswärtige Obere (z. B. der Papst) dürfen ohne Genehmigung des Königs keine Gesetzgebung, keine Gerichtsbarkeit, keine Verwaltungshandlung vornehmen.'

Als gegen diesen Friedrich den Großen, den Erzketzer, sich die Mächte des Obscurantismus verbündeten, da hat er sieben Jahre lang gerungen gegen fast ganz Europa; sein Sieg war ein Sieg der Aufklärung.

4. Josef II.

Friedrich der Große, der aufgeklärte Despot, der Philosoph auf dem Thron, konnte ruhig aufbauen auf das Vorhandene. Der Sieg derselben Aufklärungsideen mußte in den katholischen Ländern zum Umsturz führen: in Österreich-Ungarn zur Revolution von oben, in Frankreich zur Revolution von unten. Höchst interessant ist der Versuch, die österreichisch-ungarischen Länder, die sich mehrere Jahrhunderte jedem Fortschritt verschlossen hatten, zu reformieren. Selbst die überaus kirchliche Maria Theresia (1740—1780) hatte die Macht des Staates gegenüber der Kirche gestärkt, hatte die Veröffentlichung päpstlicher Bullen und Encykliken ohne Genehmigung des Staates untersagt.

Ihr Sohn Josef II. (1780—1790) wollte ganze Arbeit machen. Er war ein begeisterter Verehrer Friedrichs des Großen, ein eifriger Jünger der Aufklärung, der nur von dem einen Gedanken beseelt war, sein Reich aus den verrotteten Zuständen herauszureißen; er schwärmte für Volksbeglückung, für Gleichheit vor dem Gesetz. Aber er mußte erst umstürzen, bevor er ans Bauen gehen konnte; umstürzen die Macht des Klerus, umstürzen die Nebenregierung der Kurie, umstürzen die Privilegien des Adels. Berühmt ist sein Toleranzedikt, wodurch endlich im Jahre 1781 den Protestanten und Juden in Österreich-Ungarn freie Religionsübung gewährt und dieselben als vollberechtigte Bürger anerkannt wurden; das Schulwesen stellte er unter die Aufsicht des Staates; die meisten Klöster wurden eingezogen. Als warmer Menschenfreund suchte er vor allem die Lage der Bauern zu verbessern.

Aber — die Sünden seiner Vorfahren zerstörten sein Werk. Es war zu spät! Man verstand ihn nicht: hier fühlte sich der Klerus, dort der Adel dort sogar die Bauern in ihren Interessen verletzt und in ihren Gewohnheiten gestört. Josef II., dem man zuerst zugejubelt hatte, sah auf allen Seiten einen leidenschaftlichen Widerstand, dem er nicht gewachsen war. Gebrochenen Herzens ist er 1790 gestorben.

In die Regierungszeit Josefs II. fällt noch ein bedeutsames Ereignis, das uns zeigt, wie in den höchsten Kreisen der deutschen Geistlichkeit eine antipäpstliche Strömung herrschte; ich meine die Emser Punktation 1786. Die vier deutschen Erzbischöfe vereinigten sich in Ems 'zu einem kirchenpolitischen Programm in 23 Artikeln, welche den episkopalistischen Standpunkt dem papalistischen mit Entschiedenheit gegenüberstellte. Die Punktation erklärte, daß die Erzbischöfe ihre Würde von Gott und nicht vom Papste hätten; daß dem Papst zwar die Oberaufsicht in der Kirche zukomme, die Beschlüsse des Baseler Konzils aber zu Recht beständen und mithin der Papst unter einem allgemeinen Konzil stehe'.

5. Die Französische Revolution

Können wir uns wundern, daß in Frankreich ein immer lauterer Radikalismus Platz griff gegenüber den unhaltbaren Verhältnissen? Selbst verständige Männer gingen von dem einen Extrem ins andere: man forderte auf wirtschaftlichem Gebiet völlige Freiheit der Konkurrenz; man predigte die Gleich-

heit aller Menschen; man verwarf jede starke Regierung und spielte mit dem Wort 'Volkssouveränität', obwohl kaum 5% des Volkes lesen und schreiben konnten; man pries den Naturmenschen, der sich im Grunde nicht vom Tier unterschied; vom Aberglauben ging man über zum Unglauben; Schlagwörter spielten eine große Rolle, und die Gärung wuchs von Jahr zu Jahr.

Dennoch schien es unter der Regierung des unschuldigen, wohlwollenden Ludwig XVI. mehrmals, als solle auf organischem Wege eine Besserung herbeigeführt werden. Namentlich als Turgot, das Haupt der Philosophensekte, der edelste unter den Aufklärern, 1774 ins Ministerium berufen wurde, jubelte man in ganz Frankreich und glaubte, nun würde man bald genesen aus langer, schwerer Krankheit. Und wirklich begann Turgot mit einschneidenden Reformen. Aber zu spät! Wie bei Joseph II., hatten sich zu viel Krankheitsstoffe angesammelt; sie waren zu mächtig; Turgot mußte weichen.

1789 begann die Revolution. Die Männer, welche anfangs in der Nationalversammlung saßen, waren von den edelsten Absichten erfüllt. Freiheit war die Losung. Und nun wurde eine Fessel nach der anderen gelöst. Aber bald blieben die besseren Elemente nicht mehr Herr der Bewegung. Der Kampf gegen das verrottete Alte führte zu den entsetzlichsten Ausschreitungen. Der blinde Haß richtete sich besonders gegen das Königtum, gegen den Adel, gegen die Kirche. Interessant ist eine Zusammenstellung aller Beschlüsse, Anordnungen und Ereignisse, welche die Kirche betreffen:

1789/90: um der Finanznot zu steuern, werden die Güter der Kirche (im Werte von drei Milliarden) eingezogen; die Geistlichen sollen vom Staate besoldet werden.

1790—1792 ist die Frage der eidweigernden Geistlichen von ungeheurem Einfluß auf den Gang der Revolution gewesen. Hier war der einzige Punkt, wo der sonst so schwache König Ludwig XVI. eine gewisse Festigkeit zeigte.

1793: Nachdem man Adel und Königtum beseitigt hatte, hob man am 10. November auch die christliche Kirche auf und proklamierte einen Kultus der Vernunft.

1794: Gegen diesen Atheismus wendete sich Robespierre, und der Nationalkonvent 'dekretierte den obligatorischen Glauben an ein höchstes Wesen und an die Unsterblichkeit der Seele'.

1795 verkündete die Direktorialregierung eine wirkliche Religionsfreiheit und machte zum Grundsatz: 'Der Kultus ist frei, der Staat befaßt sich mit ihm nicht und besoldet keine Diener irgend eines Kultus; der Staat ist religionslos.'

Seit dem Jahre 1796 tritt die Persönlichkeit Napoleons in den Vordergrund:

1796 behandelte Napoleon den Papst Pius VI., den Beherrscher des Kirchenstaats, nicht anders als die übrigen Fürsten Italiens.

1798 ließ er den Kirchenstaat in die Römische Republik umwandeln und den Papst nach Toskana abführen.

1799 wurde der päpstliche Stuhl wieder hergestellt; merkwürdig dabei ist, daß es durch Ketzer, Schismatiker und Ungläubige (durch Engländer, Russen und Türken) geschah.

15. August 1801 kam das berühmte Konkordat mit Pius VII. zu stande. Der Papst gab in allem nach: der gesamte Kirchenraub der Revolution wird als eine Tatsache anerkannt, an welcher die Kirche niemals rütteln dürfe; dem Staatsoberhaupt steht die Ernennung der Bischöfe zu, welche den Eid der Treue leisten müssen und in ihren Diözesen nur solche Geistliche anstellen dürfen, welche der Regierung genehm sind; die französische Kirche wird von der Staatskasse unterhalten.

1803 erfolgte in Deutschland die Säkularisation der geistlichen Fürstentümer. Das alte Deutschland sank nunmehr in Trümmer, und als es Napoleon gelang, eine große Zahl der deutschen Fürsten zu dem Rheinbund zu vereinigen, der in ihm seinen Protektor erkannte, legte Franz II. 1806 die Kaiserkrone nieder.

1809 wurde abermals der Kirchenstaat aufgehoben. Als der Papst über Napoleon den Bann aussprach, ließ dieser ihn verhaften nnd nach Frankreich bringen. —

Rückblick: Napoleon I., dieser Mann mit der rücksichtslosen Energie, mit dem eisernen Willen, erscheint wie eine Gottesgeißel, wie ein willenloses Werkzeug in der Hand Gottes, um die völlig morsch gewordenen Reste aus der Zeit des Mittelalters zu zertrümmern. Fragen wir nach der weltgeschichtlichen Bedeutung Napoleons I., so werden wir zweierlei unterscheiden müssen:

1. seine Bedeutung für Deutschland. Durch ihn ist das römische, halbkirchliche Kaisertum deutscher Nation beseitigt, welches ein Fluch für unser Vaterland geworden war; durch ihn ist der morsch gewordene Bau des deutschen Reiches zertrümmert; durch ihn sind die geistlichen Fürstentümer säkularisiert und zahlreiche kleine Herrschaften ihrer Selbständigkeit beraubt, so daß die Bahn frei wurde für ein neues Deutschland.

2. Napoleon hat zuletzt die ganze römisch-katholische Welt unter seinem Szepter vereinigt: Frankreich und Italien beherrschte er direkt; Spanien, Portugal, Neapel, den Rheinbund, Österreich, Polen indirekt. Er erneuerte das Kaisertum Karls des Großen und erniedrigte den Papst zu seinem Werkzeug. Aber zugleich sind durch ihn doch auch die Grundsätze völliger Toleranz, der Aufklärung, des omnipotenten Staates allenthalben in der katholischen Welt verbreitet worden; überall betrachtete man die französischen Anschauungen wie ein Evangelium.

Wir haben eine durch fünf Jahrhunderte stetig fortschreitende Entwicklung verfolgt: von der höchsten Autorität der Kirche bis zur uneingeschränkten Staatsomnipotenz; langsam sinkt ein Stück Mittelalter nach dem andern dahin.

ÜBER SCHÜLERREISEN, IHRE ZWECKMÄSSIGKEIT UND AUSFÜHRBARKEIT

Von Ludwig Weber

Gegenüber dem Eifer, mit dem heutzutage von verschiedenen Seiten die Schülerreisen befürwortet und betrieben werden, möchte es wohl an der Zeit sein, mit aller Nüchternheit, die für eine so wichtige Sache am Platz ist, zu untersuchen, welch einen pädagogischen Wert dieselben haben und wie sie betrieben werden müssen, um einen solchen zu erzielen.

Man bezweckt mit den Schülerreisen bekanntlich ein Doppeltes: einerseits Erweiterung des geistigen Horizontes, Bereicherung und Veranschaulichung des Wissens und damit indirekt eine Erweckung und Belebung des Interesses an den Gegenständen des Unterrichtes, anderseits Kräftigung des Körpers, Gewöhnung an Strapazen, Abhärtung, Überwindung von Schwierigkeiten allerlei Art, damit indirekt Belebung des Mutes und der Elastizität des Geistes. Für den Großstädter kommt dann noch dazu Belebung des Natursinns, der bei ihnen meist sehr mangelhaft entwickelt ist, und damit indirekt Gewöhnung an Einfachheit, Natürlichkeit und Unmittelbarkeit, die vielfach im modernen Leben der Großstadt, namentlich Berlins, in Gefahr sind, verkümmert, wenn nicht ganz ertötet zu werden. Bald wird nun mehr der eine dieser Gesichtspunkte, bald mehr der andere in den Vordergrund gerückt und betont. So hatten die mit dem Turnen in Zusammenhang gebrachten und meist durch dasselbe hervorgerufenen Fahrten fast ausschließlich den oben unter 2 angegebenen Zweck. In meiner Jugend haben wir immer nur sogenannte Turnfahrten in die nähere und etwas weitere Umgebung des Ravensberger Landes gemacht von einem, in den oberen Klassen auch wohl eine solche von zwei bis drei Tagen. Heutzutage kehrt man vielfach wieder einseitig mehr den oben unter 1 angegebenen Gesichtspunkt hervor, daher (vor allem) die Romfahrten, die man von manchen Seiten, wie es scheint, gewissermaßen als Sport anfängt ins Werk zu setzen.

Alles droht ja heutzutage, so will es uns fast scheinen, in Einseitigkeit zu verfallen. Mit einer Art von impulsivem Gefühl stürmt man auf etwas Neues los und glaubt damit das Heilmittel für so manche Schäden, an denen die Zeit krankt, gefunden zu haben. So verspricht man sich auch von den Schülerreisen, so oder so betrieben, einen fast zauberhaften Einfluß auf Weckung und Förderung aller geistigen und sittlichen Vorzüge und Tugenden. Es tut demgegenüber dringend not, daß wieder einmal geprüft wird, welchen Wert die Schülerfahrten haben, und daß man dabei abzieht, was auf Kosten der Überschwenglichkeit und einseitigen Beurteilung gewisser Kreise kommt, damit nicht

das, was ein Segen für unsere erwachsene männliche Jugend sein soll, ihr wohl gar zum Schaden und Nachteil gereicht.

Die längeren Touren ins Gebirge, um damit zu beginnen, namentlich zu Pfingsten, werden bekanntlich am meisten von den turnerischen Kreisen befürwortet. Der verstorbene Direktor des Falkrealgymnasiums in Berlin, Bach, war ein Hauptvertreter dieser Richtung. Mit großem Eifer und viel Hingebung hat er diese Fahrten betrieben, meist selbst geleitet und sogar Leben und Gesundheit dabei mit aufs Spiel gesetzt. Es war gewiß ein ideales und auf jeden Fall uneigennütziges Bestreben, das nur darauf ausging, der Jugend zu dienen und sie zu fördern. Trotzdem kann demselben der Vorwurf der Einseitigkeit nicht erspart bleiben.

Gewiß soll und darf der Körper nicht vernachlässigt werden bei der Ausbildung. Krüppelhafte und verkümmerte Wesen wollen wir nicht erziehen. Das 'mens sana in corpore sano' des alten Turnvater Jahn soll und muß in Ehren bleiben. Es würde auch mit der geistigen Leistungsfähigkeit der Einzelnen und der Nation zurückgehen, wenn das Geschlecht verweichlicht und an der Willenskraft eine Einbuße erleidet. Denn wenn diese fehlt oder auch nicht zu voller Entwickelung kommt, dann hilft alle Kraft der Empfindung, alle Stärke des Verstandes wenig.

Aber doch ist die Willenskraft, das wird heutzutage so oft vergessen, nur eine Seite des menschlichen Geistes und auch nicht einmal die höchste, die edelste. Es kommt vor allem darauf an, in wessen Dienst sich der Wille stellt, was er mit seiner Kraft erreichen will; denn die Willenskraft kann bekanntlich sowohl aufrichten und aufbauen, als auch zerstören und vernichten. Und die Erziehung soll doch darauf hinlenken, daß die Kräfte des Einzelnen mitarbeiten an dem gemeinsamen Bau, den die Menschheit und innerhalb derselben jede einzelne Nation aufzuführen hat, kurz daß der Einzelne sich willig einreihen und, um das zu können, sich behauen läßt: 'Willst du, daß wir mit hinein in das Haus dich bauen' u. s. w., sagt Rückert.

Der Schüler soll also vor allem lernen und immer wieder zu hören bekommen, daß alle körperliche Ausbildung nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck ist, nämlich dazu, den Geist zur möglichsten Entwickelung zu bringen, daß immer dieser, und nicht der Körper die gebietende Stellung im Menschen haben muß; nur so kann auch das Empfinden bei den heranwachsenden Jünglingen ein zartes bleiben oder vielmehr werden. Dagegen fördert die einseitige Entfaltung der Körperkräfte leicht entweder eine gewisse Roheit, ein Vernachlässigen der Rücksichten, die man zu nehmen hat auf des andern Wünsche, Meinungen, Empfindungen und Gefühle, oder ein stolzes Pochen auf körperliche Kraft und Gewandtheit und eine Unterschätzung der geistigen Schulung, der Übung in den Wissenschaften, wie Tacitus An. I 3 von Agrippa Postumus berichtet, er sei gewesen: rudem sane bonarum artium et robore corporis stolide ferocem. Freilich sind manche Eltern abweichender Meinung, und auch der allgemeine Strom der Zeit geht nach einer anderen Richtung. Das entbindet aber den Lehrer durchaus nicht von der Pflicht, seinen Mund aufzutun und

auch in Betreff der Wertung der körperlichen Übungen klärend und berichtigend auf die Schüler einzuwirken.

Ist so schon das Prinzip der Sportmenschen, um sie so alle mit einem Worte zusammenzufassen, ein verkehrtes, weil es das Ziel der Erziehung verrückt, so zeigt auch die Ausführung der Sportübungen viel Bedenkliches, das eher nachteilig als förderlich auf die Entwicklung der Jugend einwirken muß.

Um mit dem minder Bedeutsamen zu beginnen: fallen die 'Turnfahrten' in die Schulzeit und dehnen sie sich auf mehrere, 4, 5 ja 6 Tage aus, dann geht nicht allein die Zeit der Fahrt für das Lernen und das Fortschreiten in den einzelnen Disziplinen verloren, sondern auch die Zeit vorher mit ihren Zurüstungen und gespannten Erwartungen und die Zeit nachher mit ihrer Abspannung und Ermüdung. Es empfiehlt sich also, die Schülerfahrten, wenn sie in die Schulzeit fallen, auch für die oberen Klassen auf 1—2, höchstens 3 Tage zu beschränken. Legt man sie aber in die Ferien, etwa in die Pfingstferien oder auch in die großen Ferien, dann fällt ja freilich jenes Bedenken fort, dafür treten aber wieder andere ein. Zunächst sollte man sie in diesem Falle auf die Schüler beschränken, die keine Gelegenheit haben, mit ihren Eltern, Verwandten oder Bekannten zu reisen oder bei Verwandten sich einladen zu lassen. Dies verdient auf jeden Fall den Vorzug; denn auf Reisen kommen auch die sonst viel beschäftigten Eltern, namentlich die Väter, den Kindern näher und haben mehr Gelegenheit, sich eingehender mit ihnen zu beschäftigen; anderseits ist es ein wirksames Mittel zur Pflege des Gemütes, in den Ferien, wo es in vielen Fällen allein möglich ist, das Band mit den näheren und entfernteren Verwandten fester zu knüpfen. Überhaupt möchten wir betonen, daß die Seite der Ausbildung, die durch Reisen gewonnen wird, in erster Linie Sache der Eltern und der übrigen Angehörigen, nicht der öffentlichen Schule ist. Bei Privatschulen und namentlich bei Pensionaten, wo die Eltern die Erziehung fast ganz aus der Hand gegeben haben, gestaltet sich die Sache anders. Von diesen soll hier nicht die Rede sein. Nur in beschränktem Maße kann und soll also die öffentliche Schule in Bezug auf derartige Reisen ergänzend eintreten und jedenfalls nur so weit, als es in dem eigentlichen Ziele der öffentlichen höheren Schule liegt. Wir werden davon noch im folgenden zu reden haben.

Das Bedenkliche liegt ferner sowohl bei solchen Reisen während der Schulzeit, als auch bei denen während der Ferien darin, daß bei tagelangem Zusammensein der verschiedenen Schüler leicht eine schädliche Einwirkung der schlechteren Elemente — an denen fehlt es doch nie — auf die besseren stattfinden kann. Dem Lehrer oder den Lehrern, wenn mehrere die Begleitung übernehmen, ist es bei einer größeren Zahl von Schülern schlechterdings unmöglich, dies zu verhindern, namentlich wenn die begleitenden Lehrer, was oft der Fall sein wird, noch jung und unerfahren sind und vielleicht in der Schule wenig oder gar nicht mit den Schülern, die sie führen, zu tun haben.

Ich möchte doch als Vater Bedenken tragen, meinen Sohn so mehrere Tage mit einer größeren Schar von Schülern, die ich nicht kenne, Tag und Nacht bei-

sammen sein zu lassen, auch wenn ein oder mehrere Lehrer die Aufsicht führen, und es stehen mir aus eigener Erfahrung wie aus der Erzählung glaubhafter Personen Fälle vor Augen, die diese meine Vorsicht vollkommen rechtfertigen.

Wenn aber gar außer dem oder den leitenden Lehrern noch andere Personen mitziehen, die ihrer übermütigen Laune die Zügel schießen lassen und frivole oder gar unanständige Lieder anstimmen, die dann die Schüler im Chore mitbrüllen in Gegenwart von einem größeren Publikum — wir haben so etwas in einer Baude auf dem Kamm des Riesengebirges erlebt — dann liegt eine grobe Pflichtversäumnis der Schulleitung vor, die auf die Schülerfahrten ein höchst bedenkliches Licht werfen kann und die Begeisterung für dieselben sehr dämpfen muß.

Die Sache scheint uns von solcher Wichtigkeit zu sein, daß wir meinen, die Behörde müßte sich mit ihr befassen und allgemeine Richtlinien in Betreff der Dauer, der räumlichen Ausdehnung und der Leitung solcher von der Schule veranstalteten Schülerfahrten geben.

Was ist nun ferner von den Schülerreisen zu sagen, die weniger den Zweck haben, die Körperkräfte zu stärken und zu stählen, als in erster Linie der Ausbildung des Geistes, der Erweiterung des Horizontes und der Belebung und Ergänzung dessen, was der Unterricht bietet, dienen sollen? Wir denken dabei besonders an die Schülerfahrten nach Italien und speziell nach Rom, die neuerdings von gewissen Seiten so stark befürwortet und mit allem Eifer betrieben werden.

Ein Kollege hat sogar ein Programm[1]) darüber geschrieben, worin er in ausführlicher Weise von den Vorbereitungen und der Ausführung seiner Reise handelt, die nach seiner Darstellung gewissermaßen ein Muster sein soll, nach dem andere sich im betreffenden Falle richten können.

Wir halten, um es offen herauszusagen, solche Fahrten für höchst bedenklich und möchten eher davor warnen als dazu ermuntern, so hoch wir auch aus eigener Erfahrung ihren Wert für den Lehrer anschlagen, dem sie sich auch für den Unterricht, namentlich in den Oberklassen, direkt und indirekt als sehr fruchtbringend erweisen.

Von den Geldausgaben, die ja bei der Romreise infolge der Ermäßigungen auf verschiedenen Bahnen und der sorgfältigen, auf Erfahrung beruhenden Vorbereitung verhältnismäßig nicht sehr groß gewesen sind, will ich nicht reden. Wenn die Eltern sie für ihre Söhne glauben leisten zu können, so ist das ihre Sache. Vorausgesetzt wird dabei freilich, daß auf die Schüler von seiten der Schule weder direkt noch indirekt ein Druck ausgeübt wird, sondern es ganz allein der Entscheidung der Eltern oder Angehörigen überlassen bleibt, ob die Schüler an der Fahrt teilnehmen oder nicht.

Anders steht es schon mit dem Aufwand an körperlichen Kräften. Schüler

---

[1]) Ernst Herrmann, Eine Schülerreise nach Rom. Beilage zum X. Jahresbericht des Königl. Prinz Heinrich-Gymnasiums zu Berlin.

pflegen sich darüber aus Mangel an Erfahrung leicht zu täuschen. Bekanntlich strengt aber die Besichtigung von Museen und Galerien besonders an und viel mehr als eine längere Bewegung in freier Luft, selbst Besteigung von Bergen, weil Körper und Geist gleichmäßig dabei tätig sein müssen. Nun ist aber, wie das oben genannte Programm das auch wiederholt ausdrücklich erwähnt, mit der Romfahrt außer der langen Eisenbahnfahrt, die doch auch sehr ermüdet, wenn sie fruchtbringend sein soll, ein öfteres und wiederholtes Besuchen von Kirchen, Galerien und Museen verbunden. Und wenn auch, wie bei jener Romfahrt, alles planmäßig eingerichtet und die Zeiteinteilung sorgfältig vorbereitet ist, diese Anstrengung kann den Schülern nicht erspart bleiben. In der Tat schreibt Herrmann auch wiederholt in seinem Programm, daß die ganze Gesellschaft des Abends ganz erschöpft und ermüdet im Gasthof angekommen sei. Es ist daher ohne weiteres anzunehmen, daß wenn auch nicht alle, so doch viele Schüler schon aus diesem Grunde nicht das von der Reise gehabt haben, was dem Zeit- und Geldaufwand entspricht und was die Unternehmer in ihrer Begeisterung für die Sache sich gern einreden. Nimmt man dazu, daß es Kinder der Großstadt gewesen sind, die an und für sich im allgemeinen nicht über so starke Nerven verfügen wie Schüler der kleineren Städte, und daß ein langes Winterhalbjahr mit seiner Arbeit voraufgegangen ist, dann möchte man meinen, daß für die Schüler zu Ostern alles andere eher erwünscht und heilsam wäre als eine lange Eisenbahnfahrt, ein tagelanger Aufenthalt in einer anderen Großstadt und ein wiederholtes Besuchen von Galerien und Museen.

Es ist ja gar nicht anders möglich, als daß die Schüler, nachdem sie die 14 Tage, die der Erholung dienen sollten, mit einer nach jeder Seite hin anstrengenden Reise zugebracht haben, ermattet und abgespannt in den Unterricht wieder eintreten, der doch wieder, wenn anders das Klassenziel — vielleicht sogar das Abiturientenexamen — erreicht werden soll, ihre ganze Kraft in Anspruch nimmt.

Noch viel bedeutsamer ist aber die geistige Schädigung, die in den meisten Fällen — so fürchten wir — mit solchen weit ausgedehnten Schülerreisen verbunden ist.

Es geht unverkennbar durch unsere Zeit eine Neigung zur Oberflächlichkeit. Die Genußsucht ist in erschreckender Weise in weiten Kreisen der höheren Schichten fast noch mehr als der niederen verbreitet. Ein Ausfluß dieser Genußsucht ist auch die Reisewut. Alles reist und reist oft mit viel Unvernunft, ohne den Gewinn für Körper, Seele und Geist, der daraus hervorgehen kann und hervorgehen sollte. Dazu schleppt man heutzutage törichterweise auch vielfach die Kinder, selbst die kleineren, überall mit hin, ohne zu bedenken, ob dieselben die Reife haben, das, was sie sehen und hören, in sich aufzunehmen und zu verarbeiten, und ob es nicht für sie geradezu schädlich ist. Es werden Genüsse vorausgenommen, die für das jugendliche Alter noch nicht da sind. Die Folge davon ist dann vielfach Blasiertheit, Mangel an Unbefangenheit, Harmlosigkeit und kindlicher Fröhlichkeit. Wie oft haben wir Lehrer in den größeren Städten, besonders in Berlin, über solche Verzerrung der Natur,

anders kann ich es nicht nennen, zu klagen; wie hemmt dieselbe nicht selten bei den Schülern das stete, ruhige Vorwärtsschreiten von Klasse zu Klasse. Wie oft werden unsere besten Bestrebungen an den Schülern gerade durch diese modernen Untugenden durchkreuzt und gehemmt, so daß wir uns zu unserer tiefen Betrübnis gezwungen sehen, uns mit geringeren Erfolgen zufrieden zu geben auch da, wo unter anderen Umständen viel größere aller Wahrscheinlichkeit nach hätten erreicht werden können! Und da will die Schule nun selbst solchen Untugenden Vorschub leisten durch Befürwortung und Einrichtung lang ausgedehnter Romreisen! Mitten in der Zeit, wo die Schüler hauptsächlich der ruhigen Arbeit, der geistigen Vertiefung sich widmen sollen, wo sie sich mit aller Gründlichkeit vorbereiten sollen auf den Abschluß der Schullaufbahn, wo sie sich moralisch ausreifen sollen, um in die Freiheit des akademischen Lebens einzutreten, werden sie von der Schule selbst hinausgerissen in die weite Welt, erhalten eine Übermenge von Eindrücken, die kaum einer unter ihnen aufzunehmen, geschweige denn zu verarbeiten vermag. Man bedenke nur, was in den kurzen Osterferien alles an dem Geist der unreifen Schüler — es sind sogar Obersekundaner darunter gewesen — vorüberzog, zunächst schon auf der Hinfahrt. Da sollten sie nach dem Programm beim Vorbeifahren hingewiesen werden auf Wittenberg mit dem Augustinerkloster, den Türmen der Stadtkirche und dem neuen Turm der Schloßkirche, weiter auf Merseburg mit seinem Dom. Bei Saalfeld wurde das historische Interesse durch Erinnerung an die Schlacht geweckt. Bei Ingolstadt traten die Gestalten von Eck und Luther, von Tilly und Gustav Adolf vor die Seele der Schüler. In München machte man Halt und besuchte die Glyptothek, die neue Pinakothek, die Basilika, die Propyläen, den Hofgarten mit seinen Arkaden, das Maximilianeum, das Siegesdenkmal, das Bayerische Nationalmuseum. Dann weiter ging es vorbei an Botzen mit der Erinnerung an Walther von der Vogelweide, an Trient mit der Erinnerung an das Konzil, durch die Veroneser Klause (Barbarossa), vorbei an Verona (Dietrich von Bern), an Villafranca (Schlacht), Mantua (Andreas Hofer und Virgil), an Pistoria (Catilina), an Florenz (Domkuppel), an Arezzo (Mäcenas und Petrarca), an dem Lacus Trasimenus (Hannibal und Flaminius), an Chiusi (das alte Clusium), an Orvieto (das alte Volsinii), am Sorakte, an Fidenä. Darauf wurde in der Ferne die Peterskuppel sichtbar (die Jahrhunderte gehen vorüber, besonders die Zeit Julius II. und Leo X., Raffael Santi und Michel Angelo).

Das ist nur allein die Hinreise! Nimmt man nun dazu die zum Teil großartigen und so oft wechselnden Eindrücke, die die Natur bietet, sobald man aus der norddeutschen Ebene heraustritt, bis hinunter zum Tiberstrom, das Ungewohnte der Umgebung, die fremde Sprache und Nationalität und alles andere, was auf solcher Reise sich bietet und wovon Herrmann auch einiges anführt, dann ist zu fürchten, daß allein schon die Hinreise nach Rom im stande ist, unreife Köpfe von Schülern der Obersekunda und auch der Prima auf eine Zeitlang so zu verwirren, daß in der Schule, wo strenge Arbeit und straffe Konzentration des Geistes das dringendste Erfordernis für das Vorwärts-

kommen sind, mit der großen Mehrzahl der Teilnehmer längere Zeit nicht viel anzufangen ist.

Nun aber erst Rom selbst mit seiner Umgebung, wo sich so viel des Interessanten, Neuen und Bemerkenswerten bietet, daß ein gereifter Mann in 14 Tagen kaum sich einigermaßen zu orientieren vermag, geschweige das Geschehene zu verarbeiten. Dazu gebraucht man einen ganzen Winter. Was für Fortschritte hat seit Goethes 'Italiänischer Reise' die Wissenschaft (Geschichte und Archäologie) gemacht! Und wie hat sich Rom seitdem als Hauptstadt des neuen Königreichs Italien verändert! Nun aber waren für alle Sehenswürdigkeiten Roms und der näheren und ferneren Umgegend (Villa Hadriani, Tivoli und Albanerberge mit Nemi und Frascati, Ruinen Tusculums) im ganzen nur 11 Tage (die beiden Ostertage eingerechnet) bestimmt, die vom Morgen bis zum Abend ausgenutzt wurden, um alles zu erschöpfen und manches, wie die Galerien im Vatikan und die Peterskirche, wiederholt zu sehen, damit nur einigermaßen die gewonnenen Resultate festgehalten werden könnten. Etwa 9 Stunden, außer der Frühstückspause, von 8 Uhr morgens und, wenn es die Verhältnisse erforderten, auch noch früher, bis abends gegen 7 Uhr war die Gesellschaft auf den Beinen, stets mit Anschauen von Kunstwerken oder Kirchen beschäftigt, oder doch in den Straßen und auf den Plätzen einer Großstadt, deren Verkehrsleben sich allmählich auch namentlich durch den zu Ostern besonders großen Fremdenzufluß ziemlich großartig gestaltet hat. Nur 3 von den 11 Tagen waren den Exkursionen nach auswärts gewidmet, also blieben 8 für die Stadt mit ihren Museen und Kirchen, dem Forum, dem Palatin und den anderen Sehenswürdigkeiten. Ich wähle einen Tag — es war der zweite nach der Ankunft (Dienstag vor Ostern) — und zähle nach dem Programm auf, was da alles in Augenschein genommen ist. 1. Reste der Serviusmauer in der Nähe des Bahnhofs; 2. Jesuitenkirche il Gesú (Barockstil); 3. S. Andrea della Valle (Kuppelkirche); 4. Ponte S. Angelo (pons Aelius) mit der Engelsburg (Mausoleo di Adriano); 5. Peterskirche (über 1 Stunde darin herumgewandert); 6. (nach dem zweiten Frühstück) Vatikanische Statuensammlung (Diskuswerfer, Ganymedes, Zeus von Otricoli, Apollo Musagetes, Apollo Sauroktonos, Ariadne, Laokoon, Apollo von Belvedere, Demosthenes, der Apoxyomenos, der Doryphoros Augustus von Prima Porta und der Sarkophag des Scipio Barbatus), 'das Auge war ermüdet vom Sehen'; 7. S. Onofrio (auf dem Wege nach dem monte Gianicolo); 8. S. Pietro in Montorio (Petri Kreuzestod, Aussicht von da, die bekanntlich weit umfassend ist und vielleicht die großartigste in der Nähe von Rom); 9. S. Maria in Trastevere (altchristliche Basilika); 10. S. Crisogono (ebenfalls Basilika aus frühester Zeit); 11. über den ponte Emilio (Mündung der Cloaca maxima) zum Rundtempel des Portunus; 12. Arco di Giano (Janus quadrifrons); 13. S. Giorgio in Velabro. Es dunkelte bereits, als die Gesellschaft im Hotel ankam. Ähnlich ist das auch an den anderen Tagen gegangen. Eins hat das andere gedrängt, ein Bild das andere verwischt. Und die Bedeutung aller dieser Dinge, die in Augenschein genommen sind, können sich unreife Schüler bis Obersekunda herunter mit

seltenen Ausnahmen auch nicht einmal von ferne klar machen, trotz aller Unterweisung und speziellen Vorbereitung, die in dem Semester vor der Reise nach dem Programm den Schülern in den Unterrichtsstunden zu teil geworden ist. Was ihnen bei dieser Unterweisung mitgeteilt ist, fällt im großen und ganzen so aus dem Rahmen des sonst in der Klasse Gebotenen heraus, daß es unmöglich auf fruchtbaren Boden fallen und zu dem Verständnis des in Rom Gesehenen ausreichen kann. Von der antiken Kunst kann doch nur nebenbei im Geschichtsunterricht, bei der Lektüre des Laokoon und gelegentlich im griechischen Unterricht die Rede sein. Vom Baustil der christlichen Kirchen ist vielleicht in den Kirchengeschichtsstunden der Unterprima etwas eingehender gehandelt worden. Von moderner Kunst, besonders Malerei kann nur im Geschichtsunterricht der Prima gelegentlich einiges Wenige mitgeteilt werden. Jedenfalls gehen die Obersekundaner, die die Reise mitmachen, im allgemeinen dabei leer aus, aber auch die Unterprimaner haben durch den Unterricht noch wenig Vorkenntnisse erhalten; die Osterabiturienten aber brauchen ihre Zeit zur Arbeit auf das Examen so sehr, daß sie schwerlich durch allerlei Unterweisungen und Vorbereitungen, die die Reise erfordert, abgezogen werden dürfen. Es bleiben also höchstens die Herbstabiturienten übrig, und selbst diese werden, ganz abgesehen von der allgemeinen Unreife, die auch ihnen meist noch anhaftet, die Zeit, die die Vorbereitungen und Unterweisungen in Anspruch nehmen, und die durch die Erwartung und Spannung vorher und durch die Ermattung und Abspannung nachher verloren geht, nur in Ausnahmefällen entbehren können. Zu den Tagen der geistigen Anspannung auf der Hinfahrt und bei dem Aufenthalt in Rom kommt dann endlich noch die Rückfahrt, die durchaus nicht nur eine Wiederholung dessen war, was man auf der Hinfahrt gesehen hatte; denn die Leitung hatte es so eingerichtet, daß die Strecken, die auf der Hinreise bei Nacht gefahren waren, auf der Rückreise bei Tage zurückgelegt wurden. Es ist also die verhältnismäßig kurze Zeit, das ist nicht zu leugnen, nach allen Seiten hin redlich ausgekauft, und was gesehen werden konnte in den 14 Tagen, das ist gesehen worden. Aber trotz aller Mühe und Aufopferung von seiten der Leiter ist schwerlich eine solche Bereicherung des Geistes erzielt worden, wie dieselben erwartet haben und wie es Herrmann in seinem Programm als Resultat betont.

Kurz wir halten Romfahrten von Schülern der höheren Schulen, auch wenn sie noch so gut vorbereitet und geleitet werden, auf jeden Fall für verfehlt, weil sie körperlich, geistig und auch ethisch in den meisten Fällen nicht nur nicht fördernd wirken, wenigstens auf keinen Fall entsprechend den Mühen und Anstrengungen und dem Zeitaufwand, den Lehrer und Schüler darauf verwenden, sondern eher im stande sind, Nachteile für die Schüler herbeizuführen, da die Schüler körperlich und geistig überanstrengt werden, da ihnen ferner eine Fülle von Eindrücken allerlei Art nahe gebracht wird, die sie noch nicht im stande sind in sich aufzunehmen, geschweige denn zu verarbeiten, da sie außerdem von seiten der Schule in Verhältnisse und Lebensgewohnheiten hineingeführt werden, die für sie meist noch nicht taugen und sie leicht dem ein-

fachen Lebensgenuß entfremden, da sie endlich für allzulange Zeit den eigentlichen Aufgaben, die die Schule in erster Linie an sie zu stellen hat, entzogen werden, so daß Gefahr vorhanden ist, daß sie diese vernachlässigen oder wenigstens oberflächlich behandeln.

Was nun von der Reise nach Rom gilt, das gilt auch in ähnlicher Weise von allen solchen Reisen mit Schülern, die längere Zeit beanspruchen, Zumutungen an ihre geistige und körperliche Leistungsfähigkeit stellen, denen sie nicht gewachsen sind, und Kenntnisse und geistige Reife voraussetzen, die sie noch nicht besitzen.

Es sind damit selbstverständlich nicht alle Reisen und Exkursionen verurteilt. Im Gegenteil, man hat früher nach dieser Richtung hin manches versäumt, allzusehr das schulmäßige Wissen betont, nicht genügend die Ausbildung des ganzen Menschen im Auge gehabt; wir hatten auf den höheren Schulen zu viel Stockphilologen und pedantische Schulmeister mit zum Teil großer Gelehrsamkeit, die in den Schulen fast nur ihre Steckenpferde zu reiten vermochten, denen aber der freie geistige Schwung fehlte, vermöge dessen der Unterricht, die Erziehung als eine Kunst, ein Herausarbeiten des ganzen geistigen Menschen aus dem rauhen Stoff hätte angesehen werden müssen. Daher kam es denn auch, daß man nicht einmal Sinn und Verständnis dafür hatte, die Schüler hinzuweisen auf das, was in der eigenen Stadt, in der nächsten Umgebung anregend und fördernd zu wirken im stande war. Wir denken dabei zunächst an die Kunstdenkmäler des Wohnortes, an Kirchen, bemerkenswerte Häuser u. dgl. Ich bin in einer kleinen Stadt aufgewachsen, die früher freie Reichsstadt war, also doch eine gewisse Bedeutung hatte. Sie besitzt mehrere sehr interessante Kirchen teils aus der Übergangszeit des romanischen zum gotischen Stil, teils spätgotische (Hallenkirchen) und zwar zum Teil im ausgeprägtesten Stil mit schlanken Säulen und reicher Ornamentik, außerdem eine Reihe von Häusern mit hochinteressanten Giebeln und sonst manches historisch und künstlerisch Bedeutsame. Aber die Schule hat es damals nicht für nötig erachtet, uns auf diese Schätze hinzuweisen, sie uns durch Erläuterung vertraut und lieb zu machen und dadurch uns aus der Sphäre des alltäglichen Lebens auf einen höheren Standpunkt zu führen. Hätte man das getan, so wäre das sicher auch den speziellen Studien in den verschiedenen Wissenschaften zu gute gekommen, die in der Schule getrieben wurden. So aber ging es Tag für Tag in demselben Tritt ohne eigentliche Licht- und Ausblicke. Natürlich suchten nun sehr viele Schüler, namentlich diejenigen, die da irgendwo bei 'Gevatter Schuster oder Schneider' in Pension waren, einen Ersatz in Kneipen und Gelagen und noch Schlimmerem zum Schaden des inneren Menschen, zum Schaden auch für die Fortschritte in den Schulwissenschaften. Nur einen Höhepunkt gab es im Schulleben ab und zu — nicht in jedem Jahre — nämlich eine Schulfahrt in Gottes schöne Natur, für die oberen Klassen auch wohl eine zweitägige. Man nannte sie Turnfahrt. Aber man hätte diese Schulfahrten zugleich dazu benutzen sollen, die Schüler entweder zu historisch denkwürdigen Stätten oder zu besonders interessanten und bemerkenswerten Baudenkmälern

zu führen, die es doch in der Nachbarschaft gab, um dadurch den Horizont der Schüler zu erweitern und auch über den engen Kreis der Schulwissenschaft hinaus belehrend und unterweisend auf sie einzuwirken. Heutzutage ist das ja vielfach anders geworden. Man führt z. B. die Schüler aus den Nachbarstädten von Berlin zu den dortigen Denkmälern und vor allem in die Museen, und gewiß werden die Schüler davon einen großen Gewinn haben können, wenn im Unterricht die Sache einigermaßen vorbereitet und die Leitung und Unterweisung sachgemäß ist, d. h. sich beschränkt auf dasjenige, was für die Schüler verständlich ist, also leicht erfaßt und auch im Gedächtnis festgehalten werden kann. Neuerdings sind außerdem nicht nur in den Provinzialhauptstädten, sondern auch in größeren und kleineren Städten Lokalmuseen entstanden, in die die Schule ihre Zöglinge ab und zu hinführen sollte. Man kann ja im Unterricht gelegentlich auf das, was man da gesehen hat, zurückkommen und so das gewonnene Interesse vertiefen und zu eigenem Forschen und Aufmerken und Beobachten anregen.

In den größeren Städten freilich, und namentlich in Berlin, wo viel mehr Eindrücke, oft viel zu viel dem Schüler entgegenströmen, sind solche Reizmittel für den Unterricht nicht in gleichem Maße notwendig, im Gegenteil, hier müssen im Unterricht alle Mittel angewendet werden, um den zerstreuten Geist zu konzentrieren. Aber wir haben da auch die Erfahrung gemacht in einer vieljährigen Praxis, daß die Schüler über dem Vielen, das sie in Berlin sehen, wichtige Dinge oft übersehen oder nicht gehörig würdigen, ja daß sie zuweilen selbst in den oberen Klassen kaum die wichtigsten Denkmäler kennen, in den bedeutendsten Kirchen nicht gewesen sind, sie oft gar nicht einmal von außen kennen, durch die Museen höchstens durchgelaufen sind, ohne sich etwas genauer angesehen und eingeprägt zu haben. So frage ich meist vergebens selbst in Oberprima nach den Kaulbachschen Wandgemälden im neuen Museum, die doch so lebendig in die Augen fallen und in den Einzelheiten das geschichtliche Wissen vertiefen und das Nachdenken anregen. Also es heißt auch hier hinweisen auf das Wichtigere und Wichtigste. Es sollte die Frage geradezu planmäßig geordnet werden, wie man die Klassen nacheinander mit den bedeutendsten Kunstwerken Berlins bekannt machen und auf diese Weise ein Interesse und Verständnis für die Kunst wecken und nähren könne, damit die Schüler in das spätere Leben wenigstens die Fähigkeit mitbringen, Kunstgegenstände zu sehen und nach ihrer Eigenart zu erkennen, wie denn überhaupt auf der höheren Schule nach unserer Meinung viel mehr geschehen müßte, den ästhetischen Sinn zu bilden, ohne den die allgemeine Bildung eine empfindliche Lücke aufweisen würde. Exkursionen zu den Denkmälern, in interessante oder durch ihr Alter besonders bemerkenswerte Kirchen, in Museen können aber dazu ein wirksames und förderndes Mittel sein.

In vielen Fällen wird es auch möglich sein, derartige Zwecke zugleich mit einer sogenannten Turnfahrt zu verbinden. Hat man neben und außer den Märschen in schöner Natur, durch Wälder, an Seen vorüber, auf aussichtsreiche Höhen noch ein besonderes Ziel, das entweder durch eine historische Tatsache

oder durch ein interessantes Bauwerk oder Kunstwerk die Aufmerksamkeit und das Interesse der Schüler zu fesseln im stande ist, so dürfte doch wohl eine solche Fahrt mehr dem geistigen Niveau entsprechen, auf dem sich die Schüler der höheren Schulen, wenigstens in den oberen Klassen, befinden, als eine ausschließlich der Übung der körperlichen Kräfte dienende Fahrt.

Ich habe in der reichen Erfahrung vieler Jahre sowohl in einer kleineren Stadt, als in Berlin es immer mehr erkannt, daß derartige Fahrten bei den Schülern den lebendigsten, wirklich innerlich fördernden Eindruck hinterlassen in der Weise, daß auch der Eifer im Unterricht lebendiger und reger wurde und das Vertrauen zu dem leitenden Lehrer wuchs. Vorausgesetzt dabei wird freilich, daß auch alles andere bei einer solchen Fahrt in Ordnung ist; daß sie wohl geplant und vorbereitet ist, daß alles klappt auch mit der Verpflegung, daß der Lehrer immer der Mittelpunkt des Ganzen bleibt, daß er alle einzelnen Schüler im Auge hat, daß sich nicht Cliquen unter ihnen während der Fahrt bilden, die sich absondern und dann ihre Allotria treiben, daß der Lehrer sich während der Fahrt ganz den Schülern widmet, sich mit den einzelnen unterhält, ihnen gelegentlich etwas erzählt aus seinem Leben oder sonst Interessantes zum besten gibt, mit ihnen scherzt und singt, kurz mit ihnen harmlos fröhlich ist, doch immer so, daß seine Autorität keine Einbuße erleidet. Wie alle Pädagogik im letzten Grunde ein Geheimnis der Persönlichkeit ist und nur bis zu einem gewissen Grade sich lehren, ja überhaupt definieren läßt, so hängt auch der Erfolg einer Schülerfahrt ganz und gar von der Persönlichkeit des Lehrers ab, wie sie sich zu geben und ohne Künstelei auf der schmalen Grenze zwischen steifem und pedantischem Wesen und allzugroßer Kordialität dabei zu bewegen vermag. Vor allem sollen solche Fahrten ihm nicht eine Last sein trotz der Anstrengungen, die für ihn auf jeden Fall damit verbunden sind, sondern eine willkommene Gelegenheit, den Schülern neben dem strengen Lehrer, der in den Unterrichtsstunden unerbittlich seine Forderungen stellen muß, auch den liebevollen Freund, den heiteren, geselligen Menschen zu zeigen, der aus der einsamen Höhe, in der er sich für gewöhnlich befindet, gern und freudig hinabsteigt im gemeinsamen Genuß unschuldiger Freuden, in gemeinsamer Hingabe an die Natur und die Reize, die sie bietet. Solche Fahrten möchten wir auf das dringendste empfehlen; sie mögen in den oberen Klassen auch immerhin sich auf zwei, vielleicht auch ausnahmsweise auf drei Tage ausdehnen, wenn man es versteht, die Leitung fest in der Hand zu behalten. Sie haben ihren hohen pädagogischen Wert auch insofern, als sie Gelegenheit bieten, die Schüler selbst einander näher zu bringen, also einen gewissen Korpsgeist im edelsten Sinne unter ihnen zu bilden, der den einzelnen mitreißt und vorwärts bringt. Dies ist ganz besonders wichtig für die größeren Städte, wo die Schüler namentlich der oberen Klassen vielfach ganz äußerlich nebeneinander hergehen, da sie nur in den Schulräumen zusammen sind und sonst meist gar keine Beziehungen zueinander haben; sie nennen sich ja auch meistens Sie, wenigstens wenn sie nicht — was verhältnismäßig selten der Fall ist — von unten auf zusammen in den Klassen gesessen haben. Die

Pflege des Gemeinschaftssinnes aber kommt direkt der ganzen Schule, indirekt der großen Gemeinschaft zu gute, in deren Dienst wir alle stehen, dem Vaterlande.

Müßte aber, so wird man fragen, die Schule nicht auch etwas dafür tun, daß in den großen Städten die Schüler während der Ferien hinauskommen aus dem Staub und dem Lärm in gesunde Luft, in Gottes freie Natur, wo sie frei aufatmen und sich erquicken an Leib und Seele, damit sie nachher wieder mit neuer Kraft und frischem Mute an die Arbeit gehen können? Hängt der Erfolg in der Schule nicht zum großen Teile davon ab, daß die Schüler die nötige Ausspannung haben? Wir haben schon oben auseinandergesetzt, daß es in erster Linie Sache der Eltern und Angehörigen ist, ihnen diese zu verschaffen; die Schule kann nach dieser Richtung hin im allgemeinen nur mehr negativ dahin wirken, daß diese Erholung nicht durch zu viel Aufgaben verkürzt und geschmälert werde. Nach dieser Seite hin ist früher viel gesündigt worden, insofern als durch allzuviele Arbeiten den Schülern die Freude an und in den Ferien geschmälert, ja verbittert wurde. Dieser Unfug, so muß man es bezeichnen, hat nun wohl allgemein aufgehört. Man verlangt von seiten der Schule nur das Notwendige, damit der Schüler nicht allzusehr aus dem Zusammenhange komme und der Lehrer mit dem Schulanfang den unterbrochenen Faden da wieder anspinnen kann, wo er ihn abgebrochen hat. Das ist aber doch eben nur etwas Negatives. Soll die Schule nicht wenigstens da eintreten, wo das Haus aus irgend welchen Gründen nicht im stande ist, in den Ferien den Söhnen eine Erholung zu gewähren? Ist es nicht besser, daß die Schule hier eingreift, als daß die Schüler allein, ohne männliche Leitung in der Welt herumstreifen und dann allerlei Gefahren ausgesetzt sind, oder gar nicht aus der Großstadt herauskommen mit ihrer Stickluft und ihrer Unruhe? Wir sind weit entfernt abzuleugnen, daß hier eine gewisse Pflicht der Schule vorliegt, der sie sich schon in ihrem eigenen Interesse nicht entziehen kann. Aber große und weite Reisen mit den Schülern zu veranstalten, möchten wir aus den oben angegebenen Gründen nicht empfehlen, sie zerstreuen zu sehr und bringen die Schüler allzuleicht aus den gewohnten, ruhigen Bahnen. Was wir aber aufs dringendste empfehlen möchten, ist eine Einrichtung, die mit Erfolg schon längere Zeit in Österreich und vereinzelt in Mittel- und Süddeutschland besteht. Man bildet dort sogenannte Ferienkolonien von Schülern, auch der höheren Schulen, die an einem schönen Punkte, der nicht allzusehr von Fremden heimgesucht wird, für die Zeit der Ferien angesiedelt werden. Ein oder mehrere Lehrer führen die Aufsicht, machen mit den Schülern Ausflüge, leiten auch die Anfertigung von Schularbeiten und die sonstige geistige Beschäftigung. Voraussetzung bei dieser Einrichtung ist, falls sie von Nutzen und Erfolg sein soll, daß die Leitung in straffer Hand ist, der Lehrer also volle Autorität genießt, daß er es versteht, sich vollkommen den Schülern zu widmen und mit ihnen zu leben, zu spielen, zu arbeiten, zu marschieren, ferner daß unter den Schülern, die sich melden, eine sorgfältige Auslese getroffen wird, damit nicht durch schlechtere Elemente, an denen es ja in den größeren Anstalten, nament-

lich auch Berlins, niemals fehlt, ein schädlicher Einfluß auf die übrigen ausgeübt wird. Natürlich müßte auch aller Luxus fern gehalten werden, und das Ganze, namentlich Speise und Trank, sich in einfachen Formen halten. Solche Einrichtung hat vor langen Reisen den Vorzug, daß die Schüler mehr in Ruhe und Sammlung bleiben, mit der Gegend, an der sie sich aufhalten, und ihrer Umgebung viel gründlicher vertraut werden, mit der Natur und allem, was sie bietet, viel inniger zusammenleben, alles was auf dem Lande wächst und lebt, alles was da vorgeht, genauer kennen lernen und sich vertraut machen. Das alles ist für ein Kind der Großstadt ein dringendes Bedürfnis, da es sonst niemals im stande ist, das Leben in und mit der Natur ordentlich zu beobachten und richtig zu beurteilen, sondern in steter Einseitigkeit, um nicht zu sagen in einer gewissen Blasiertheit durch das Leben geht. Nach jeder Seite hin also könnten solche Schülerfahrteu, wie wir sie im Sinne haben und wie sie für Schüler der Elementarschulen schon lange bestehen, auch für diejenigen höherer Schulen von Nutzen sein. Sie würden Kräftigung und Stärkung des Körpers bringen, sie würden den geistigen Horizont nicht unwesentlich erweitern und auf das Gemüt einen heilsamen Einfluß ausüben, da sie an Einfachheit und möglichste Bedürfnislosigkeit wenigstens für einige Zeit gewöhnten, das Gefühl der Freiheit und Ungebundenheit nährten und stärkten, endlich den Gemeinschaftssinn in edler Geselligkeit und in Rücksichtnahme auf andere pflegten und ausbildeten. Je mehr das Großstadtleben die Individualität des Einzelnen in den Hintergrund drängt, nivellierend und abschleifend auf sie wirkt, die Kräfte des Körpers und des Geistes in manchen Fällen gar nicht recht zur Entwickelung kommen läßt, desto mehr müssen wir eifrig bemüht sein, Mittel und Wege zu finden, um diesem Verkümmerungsprozeß zu steuern wenn das Volksleben gesund bleiben soll. Der Sport, wie er, von England importiert, heutzutage so eifrig von unserer Jugend gepflegt wird, kann dies nicht leisten, da er es zu einseitig mit der körperlichen Ausbildung und Stärkung zu tun hat, ein oberflächliches, vielfach üppiges, für angestrengte geistige Arbeit abgestumpftes Wesen großzieht, also mehr schadet als nützt. Das Turnen, wenn es richtig betrieben wird, ist gewiß nützlich und heilsam als Gegengewicht gegen die geistige Anstrengung, aber es kann nicht alles leisten, was wir fordern müssen. Der eigentliche Schwerpunkt liegt auch hier, wie überall, auf ethischem Gebiete. Jede Förderung nach dieser Seite hin kommt dem ganzen Menschen zu gute, eine Vernachlässigung oder auch nur geringe Schädigung hat sofort nachteilige Folgen ebenfalls für den ganzen Menschen. Also müssen bei allen Maßnahmen zur Förderung und Hebung der körperlichen und geistigen Kräfte unserer Jugend die ethischen Momente mit in Anschlag gebracht werden, ja müssen im Vordergrund stehen, wenn ein wirklich dauernder und durchschlagender Segen daraus hervorgehen soll.

DIE REIFEPRÜFUNG AN DEN HÖHEREN SCHULEN DEUTSCHLANDS UND ÖSTERREICHS

Ein Versuch zur vergleichenden Schulgeschichte

Von Hans Morsch

Seit manchen Monden, einigen Sonnen,
Erfahrungsfülle habt ihr wohl gewonnen,

diese Worte des altgewordenen Mephistopheles haben wir am meisten zu beherzigen, die wir uns Jünger derjenigen Kunst oder Wissenschaft nennen, deren beste Sätze auf Erfahrung sich gründen, der Pädagogik. Die Klagen über Mängel in unserem höheren Schulwesen hören nicht auf; und eine scheint immer auf Wahrheit zu beruhen: die Klage über das Fehlen ausreichender, vielseitiger, praktischer Erfahrung der Oberlehrer. Nicht soll hiermit auf eine noch längere praktische Vorbereitungszeit der Oberlehrerkandidaten abgezielt sein — was thut da ein Jahr oder zwei Jahre mehr oder minder? Vielmehr ist wohl sicher, daß innerhalb der späteren amtlichen Tätigkeit vielen von uns der Horizont zu eng bleibt. Wie oft wurde ein Kandidat, nachdem er einige Jahre an einem Gymnasium beschäftigt war, an demselben fest angestellt, um dort alt und grau zu werden und dort auch seine Pensionierung zu erhalten! Ja, es galt eine Zeitlang sogar für ein schlechtes Zeichen, wenn die Anstalt zu oft gewechselt wurde. Aber könnte man denn nicht innerhalb derselben Anstalt Erfahrung genug sammeln? Warum laufen wir da nebeneinander her wie die Eisenbahnschienen? Warum lernen wir nicht durch gegenseitiges Zuhören der eine die Lehrmethode des andern kennen? Wann hätte ein Oberlehrer die schriftlichen Klassenarbeiten seines Fachgenossen einmal gründlich eingesehen? Könnten nicht die Arbeiten zum Korrigieren einmal ausgetauscht werden? — Hauptsächlich ist solche gegenseitige Ergänzung deshalb nicht möglich, weil es an Zeit dazu mangelt; wer 21—23 Pflichtstunden zu geben hat, daneben noch mit Korrekturen belastet ist, in den Zwischenpausen und Zwischenstunden allerhand Kanzlisten- und Sekretärarbeiten besorgen muß, dem kann nicht zugemutet werden, daß er wöchentlich 2—3 Stunden bei seinen Fachgenossen zuhört. Und doch müßte so etwas mit Verminderung der Pflichtstundenzahl amtlich eingeführt werden. Bedenkt man nun, wie häufig Oberlehrer eine längere Reihe von Jahren denselben Unterricht mit geringen Abwechselungen in denselben Klassen[1]) zu geben haben, wie oft die Notwendigkeit privater

[1]) Damit diese öfters wiederholte Klage nicht wie ein Stoßseufzer persönlicher Art aussieht, muß ich hier erwähnen, daß ich selbst nach 17 Dienstjahren den Unterricht auf allen Stufen in meiner Anstalt innerhalb meiner Lehrfächer kennen gelernt hatte.

Nebenbeschäftigung sie zu richtiger wissenschaftlicher Fortbildung nicht kommen läßt, so wundere man sich nicht über 'Einseitigkeit' des Oberlehrers, der dann vielfach weiter nichts wird als ein 'korrekter Lehrbeamter'. Ach, 'er sieht ewig nur sein eigen Bild!', ja, er hört auch ewig nur sein eigen Lied, das er nämlich die Jungen gelehrt hat. Und deshalb ist fast jeder von uns so sehr von der Vorzüglichkeit seiner Unterrichtsart überzeugt, weil er nur diese kennt.

Aber man könnte jenem Mangel noch nach zwei Seiten hin abzuhelfen versuchen. Oft genug hört man, wie seit Jahrzehnten die Leistungen auf den höheren Schulen zurückgegangen seien. Das mag wahr sein. Aber wer kann es feststellen? Vielleicht einige der Auserwählten, welche als Provinzialschulräte Jahrzehnte hintereinander Prüfungsarbeiten durchzusehen und zu vergleichen haben; vielleicht auch ältere Oberlehrer, welche als laudatores temporis acti ihr Dasein beschließen. Freilich der Gesichtskreis auch solcher Beobachter ist nicht allzugroß, ist teils auf dieselbe Anstalt teils auf diejenigen derselben Provinz, desselben Landes beschränkt; auch beruhen solche Vergleichungen auf Reminiszenzen. Erfahrung der Gegenwart zu schöpfen, dazu fehlt es, wie oben gezeigt, meist an Zeit. Warum ist uns die Vergangenheit verschlossen? Warum ruhen frühere Abiturientenarbeiten eingestaubt im Schularchiv? Wer kennt lateinische und französische Klassenarbeiten, deutsche Aufsätze, die vor einem Menschenalter an derselben Anstalt oder an benachbarten Anstalten geschrieben wurden? Solche Kenntnis müßten die jetzt so vielfach geschmähten Schulprogramme in ihrem nicht-wissenschaftlichen Teil uns vermitteln. Warum könnte nicht jährlich je ein Aufsatz — immer der beste — so wie ihn der Schüler abgefaßt —, auch der beste Abiturientenaufsatz, ebenso französische, lateinische, mathematische Arbeiten im Schulprogramm veröffentlicht werden?[1])

---

[1]) Mancher wird diesen Weg des Abdruckens von Schülerarbeiten in den Schulprogrammen deswegen verwerfen, weil er bezüglich der deutschen Aufsätze meint, dadurch würde ein bequemer Weg zur ausgedehntesten Abschreiberei geebnet. Natürlich müßte man in der Wahl der Themata etwas vorsichtiger sein und nicht dieselben so oft wiederholen. Aber man vergesse nicht, daß solche Abschreiberei aus gedruckten Schulprogrammen sehr leicht von den Lehrern bemerkt werden kann und man sich wohl deshalb von seiten der Schüler davor hüten wird. Die jetzige Unselbständigkeit der häuslichen Aufsätze ist sehr groß und bei der geradezu enormen Zahl von Aufsatzbüchern, kommentierten Schulausgaben und sonstigen litterarischen Hilfsmitteln einfach nicht mehr zu verhindern. Man sollte eben zu jenen kurzen, häufigeren Klassenaufsätzen greifen, welche Franz Kern (Deutsche Dramen als Schullektüre) mit Recht so warm empfiehlt. — Auch die Zensoren der Doktordissertationen müssen ja aufpassen, ob frühere nicht zu ausgiebig benutzt sind; bei kürzeren Schülerarbeiten ohne wissenschaftlichen Wert, wo das Abschreiben oft recht ungeschickt ist, wäre solche Kontrolle sehr leicht, besonders da die Schulprogramme ausgetauscht werden. Es würde wirklich ein großer Ansporn sein, wenn solche Arbeiten, natürlich mit den Fehlern oder mit Andeutung derselben, damit nicht etwa eine Art Reklame getrieben würde, recht oft publiziert würden, ohne Nennung des Verfassers und Korrektors, vielleicht einige Jahre nach der Abfassung, selbstredend mit dem erteilten Prädikat. Schätzen wir nicht jene Fakultäten höher, die sich nicht mit bloßer Einreichung der schriftlichen Doktorarbeit begnügen, sondern auf Druckzwang halten? Übrigens so ganz ungewöhnlich ist das oben empfohlene Verfahren nicht: ich entsinne mich, in Programmen von Reformschulen latei-

Erst wenn so ein geeignetes Material vorhanden wäre, könnte man wirklich, nicht bloß auf flüchtige Erinnerungen hin, Vergleichungen anstellen, könnte man einsehen, ob man es jetzt zu schwer, zu leicht macht, könnte man die Art der Fehler, ebenso die Art der Komposition kontrollieren. Zwar den lebendigen Unterricht der Gegenwart von Fachgenossen, den zu genießen die sonstige Arbeitslast uns jetzt hindert, können uns diese alten Elaborate nicht ersetzen; aber es wäre doch eine nicht wegzuleugnende Grundlage.

Endlich müßte man mit seiner pädagogischen Erfahrung auch über die Grenzen seines engeren Vaterlandes hinwegsehen wollen, und zwar müßte dies nicht nur der einzelne Oberlehrer tun, sondern vor allem auch die Staaten selbst. Man hat gesagt, die deutschen Staaten, große und kleine, hätten früher Kirchturmspolitik getrieben. Das sind vergangene Zeiten. Indessen Kirchturmspädagogik wird noch sehr viel getrieben. Spräche man z. B. heute einem Fachgenossen davon, ob das Kompensationsverfahren beim preußischen Abiturientenexamen wohl nützlich sei, weil es eigentlich die Einheitlichkeit der Gymnasialbildung zerstöre, weil es auch zu große Milde gegen einzelne walten lasse, so würde man einem überlegenen Lächeln begegnen; und doch kommt man in anderen Staaten sehr gut ohne eine genau bestimmte, ja überhaupt ohne jede Kompensation aus. Zwar haben die deutschen Staaten 1874 ein Übereinkommen über die gegenseitige Anerkennung der Gymnasialzeugnisse abgeschlossen, welches 1889 durch ein ähnliches ergänzt wurde. Aber wie dürftig ist hier die Übereinstimmung; und wir werden obendrein sehen, daß die Staaten in ihren Schulordnungen doch mehrfach gegen dasselbe verstoßen. Was nützt es, wenn man sich einigt, daß im Deutschen, Lateinischen, Griechischen, Französischen, in der Mathematik und Geschichte geprüft werden soll, daß die schriftliche Prüfung mindestens umfassen soll einen deutschen Aufsatz, eine lateinische Arbeit und die Lösung mathematischer Aufgaben, und daß ausnahmsweise eine Kompensation zulässig ist? Es kommt doch nicht bloß auf das Was? sondern auch auf das Wie? an. Und über das letztere ist, abgesehen von der Kompensation, gar nichts gesagt. Wie fest umschließt der österreichische Organisationsentwurf von 1849 nun schon über 50 Jahre lang so verschiedenartige, verschiedensprachliche Länder wie die Österreichs (Ungarn natürlich ausgenommen)! Wie soll dort die Reifeprüfung in Galizien, Kärnten, Niederösterreich, in den Küstenländern in derselben Weise vor sich gehen in Bezug auf Zulassung, Dispensation, Beurteilung der Prüflinge! Und wenn man ca. 25 Meilen nördlich von der Reichshauptstadt Berlin geht, so werden dort Abiturienten zum mündlichen Examen zugelassen, auch wenn sie sämtliche schriftliche Prüfungsarbeiten 'ungenügend' geschrieben haben, während ungefähr 25 Meilen südlich von Berlin die Bestimmung gilt, daß schon zwei ungenügende Prädikate in den schriftlichen Arbeiten die Fortsetzung des Examens ausschließen.

---

nische Extemporalien abgedruckt gelesen zu haben; auch die Behörde bekäme dadurch einen wirklichen Einblick in die Leistungen, und zwar in sehr bequemer Weise; natürlich erhielten auch Eltern, Publikum, Presse einen Einblick, vor deren Kritik man sich nicht fürchten müßte.

Bei aller Rücksichtnahme auf berechtigte oder unberechtigte, historisch gewordene Eigentümlichkeiten, ist es wirklich segensreich, wenn unsere deutsche Jugend, abgesehen übrigens auch von später festzustellenden quantitativen Unterschieden, qualitativ in ihrer akademischen Vorbildung so auseinandergeht? In Deutschland gibt es, gerade infolge der Kleinstaaterei, so mannigfaltige, dabei höchst schätzenswerte pädagogische Schuleinrichtungen und Schulgesetze, daß ein jeder Staat vielerlei von seinem Nachbar lernen könnte, wenn er nur über seinen Zaun sehen wollte. Hat man z. B. in Bayern bei der Abfassung der Schulordnung von 1891 Rücksicht genommen auf das preußische Abiturientenprüfungsreglement von 1882? Oder bei uns 1892 auf das bayrische von 1874? Natürlich haben die kleineren norddeutschen Staaten, wohl mehr der Not gehorchend als dem eigenen Trieb, seit einem Jahrzehnt an das preußische Reglement von 1892 sich angelehnt, aber die größeren Staaten (schon Hessen) stehen unbeeinflußt voneinander getrennt da! Wenn öfter Prüfungsreglements entstanden sind, es sind einfach nicht allzubedeutende Modifikationen der eigenen oft viele Jahre vorher abgefaßten älteren, sehr alten Ordnungen. Und was von den Unterrichtsverwaltungen gilt, gilt noch mehr von den einzelnen Mitgliedern des Oberlehrerstandes. Wie wenige gelangen dazu, Schulen und Schuleinrichtungen in anderen deutschen Staaten kennen zu lernen![1] Aus aller Herren Ländern sind schon Fachgenossen zum Zuhören bei uns gewesen, aus Norwegen, Siebenbürgen, Frankreich, England, Amerika, Japan. Aber süddeutsche Amtsgenossen schenkten uns nicht gerade häufig die Ehre ihrer Anwesenheit, ebensowenig wie wir leider dort Besuch machen können; man glaubt eben, man könne nichts voneinander lernen. Greifen die Schulverwaltungen hier nicht ein, so muß die Hilfe von unten her kommen, und der deutsche Oberlehrertag kann uns hier viel nützen.

Aus diesen Empfindungen heraus, in dieser Absicht sind auch die folgenden Zusammenstellungen gemacht; sie mußten, schon damit der nüchterne Paragraphenstil etwas gemildert würde, hier und da durch einige Bemerkungen allgemeinerer Natur unterbrochen werden; als eine Fortsetzung[2] des vor einem Jahr hier erschienenen Versuches über die 'Dienstinstruktionen' mögen sie, soweit dies Verordnungen tun können, uns ein Bild geben, wie in anderen Staaten die Reifeprüfung vor sich geht oder gehen soll. Die Wirklichkeit kennen zu lernen, ist nicht möglich, so bleibt nur der Schluß vom Papier der Gesetze zur Wirklichkeit übrig; in vielen Fällen wird er erlaubt und richtig sein. Die Verschiedenheiten sind hier nicht so grob wie bei den Dienstinstruktionen; dort standen einige Staaten um ein Menschenalter hinter andern

[1] Sehr erfreulich war es gewiß für viele, wenn man in der 'Monatsschrift für höhere Schulen' S. 220 u. las, daß einmal Moldenhauer in Köln in staatlichem Auftrage eine Informationsreise nach Österreich gemacht hatte und darüber, allerdings nur über äußerliche Einrichtungen, berichtete.

[2] Als Abschluß soll binnen Jahresfrist ein Vergleich der Organisation der Aufsichtsbehörden über die höheren Schulen (Provinzialschulkollegien, Landesschulräte u. s. w.) versucht werden.

zurück, was hier nicht der Fall ist. Mögen die Differenzierungen daher feiner sein, doch werden sie hoffentlich jeden, der an die Schulen seines eigenen Vaterlandes denkt, mitunter stutzig machen und ihm einige Zweifel erregen, ob das bei ihm seit Jahrzehnten Überlieferte gegenüber andersartigen Einrichtungen des Nachbarstaates stand halten kann.[1])

Doch nun in medias res!

---

[1]) Von den herangezogenen Prüfungsordnungen ist wohl die älteste diejenige Österreichs, schon im Organisationsentwurf von 1849 aufgeführt (abgedruckt in den Normalien von Ed. v. Marenzeller Bd. 1 § 78—88), jetzt durch die 'Weisungen' (zuletzt 1901) hier und da abgeändert. Die Ordnungen Badens finden wir bei Joos (Mittelschulen des Großherzogtums Baden 1898), es sind deren drei, die für die Gelehrtenschulen 1869, für die Realgymnasien 1887, für die Oberrealschulen 1895; die letztgenannte zeigt schon Beeinflussung durch die preußische von 1892. Württembergs Ordnungen finden sich bei Fehleisen (Sammmlung der . . . Bestimmungen für . . . Württemberg, Stuttgart 1900). Bayern hat seine Prüfungsordnung in der kleinen Schulordnung für die humanistischen Gymnasien von 1891; Sachsen hat ebenfalls seine Bestimmungen des Gesetzes vom 22. August und der Verordnung vom 7. Mai 1876 (v. Seydewitz, Codex des im Königreich Sachsen geltenden Kirchen- und Schulrechts) abgeändert, vgl. Bekanntmachung der Lehr- und Prüfungsordnung für die sächsischen Gymnasien 1893 und für sächsische Realgymnasien 22. Dezember 1902. Eine ziemliche Verwandtschaft zeigt die Prüfungsordnung für Elsaß-Lothringen von 1894 (Allgemeine Vorschriften für die höheren Schulen, Straßburg 1895) mit denen des Großherzogtums Hessen: für die hessischen Gymnasien und Realgymnasien vom 18. Januar 1893, für die hessischen Oberrealschulen vom 4. September 1901. Die norddeutschen Länder haben sich zum Teil wörtlich an das preußische Reglement von 1892 angeschlossen, bieten aber oft absichtliche Abweichungen; die Ordnungen sind meist in Regierungsblättern und offiziellen Anzeigern erschienen, hier und da auch nur als amtliche Drucksachen, so in Braunschweig 1893, Hamburg für Gymnasien 1892, für Realgymnasien und Oberrealschulen 1898, Mecklenburg-Schwerin 1894, Mecklenburg-Strelitz 1893, Oldenburg 1896, Reuß jüngere Linie (Regulativ für das fürstliche Gymnasium in Gera 1883 und Änderungen des Regulativs für das fürstliche Gymnasium in Gera, Gera 1896), Reuß ä. L. (Revidierte Prüfungsordnung für das städtische Gymnasium zu Greiz 1884). Damit sind wir schon zu denjenigen Staaten gekommen, welche Prüfungen von einem preußischen Kommissar abhalten lassen auf Grund des preußischen Reglements von 1892, wohl bald auch des neuesten von 1901; so Sachsen-Altenburg, Schwarzburg-Rudolstadt, die fürstlich Lippeschen Anstalten. Was die anderen sächsischen Staaten anbetrifft, so plant Sachsen-Weimar, das seine höheren Schulen natürlich selbständig leitet, eine neue Abänderung, aus der ich einiges mitteilen durfte infolge der Güte des Ministerialreferenten für das dortige höhere Schulwesen. Sachsen-Meiningen hat eine Ordnung vom 23. Februar 1883, welche vielfach der preußischen ähnelt, aber von ihr auch abweicht. Besondere Erwähnung verdient hier das höhere Schulwesen von Anhalt-Dessau, dessen Verordnungen und Gesetze im Auftrage der herzoglichen Regierung Prof. Dr. Gustav Krüger, herzogl. anhalt. Geh. Schulrat, 1902 herausgegeben hat; die Prüfungsordnung beruht auf der Preußens von 1892, ist aber schon nach dem Reglement von 1901 ergänzt, vgl. S. 437 ff. Bremen hat ebenfalls die Wandlung nach dem neuesten preußischen Reglement von 1901 mitgemacht, vgl. Ordnung der Reifeprüfung an den neunstufigen höheren Schulen im Bremischen Staate 1902, allerdings auch mit wesentlichen Modifikationen. Betreffs der preußischen Reglements 1892 und 1901 ist oft auf die alten Prüfungsordnungen von 1812, 1834, 1859, 1882 zurückgegriffen worden. Die Schrift von Max Nath, Lehrpläne und Prüfungsordnungen im höheren Schulwesen Preußens seit Einführung des Abiturientenexamens, Berlin 1900, gibt zwar nur einen trefflichen Überblick über die sachlichen Anforderungen, bot aber sonst vorzügliche literarische Nachweise.

Zweck der Prüfung

Wenn man auf den Zweck der Prüfung sieht, wird man leicht zwei größere Gruppen von Staaten unterscheiden. Die eine läßt das Ziel der Prüfung durchaus innerhalb der Schule bleiben, die andere sieht es außerhalb derselben. Um von der letzteren auszugehen, so steht hier Österreich in seinen jüngsten Weisungen von 1901 in einer Linie mit den älteren Bestimmungen Württembergs vom 19. Juni 1873 (Fehleisen S. 95 ff.), Sachsens vom 22. Aug. 1876, bezw. 29. Januar 1877, Badens von 1869, Bayerns von 1891, Hamburgs vom 29. Nov. 1892 und Sachsen-Meiningens § 2. In den Weisungen S. 19 ff. liest man unter Nr. 1: 'Die Notwendigkeit der Maturitätsprüfungen' eine ausführliche Begründung dieser Examina; u. a. heißt es darin, der Staat habe sich darüber Sicherheit zu verschaffen, daß der Hauptstamm der ordentlichen Hörer der Universität die erforderliche Vorbildung und eine gewisse Entwicklung des wissenschaftlichen Sinnes schon zur Universität mitbringe; der Zweck dieser Prüfung ist also die Ermittelung, ob der Prüfling die Universität mit Verständnis besuchen kann oder nicht, wie es schon im O. E. (vgl. Normalien 1 S. LVI) § 78 lautet: 'die Berechtigung zum Besuche einer Universität, zum theologischen, juridischen, medizinischen oder philosophischen Studium ist für denjenigen, der daselbst als ordentlicher Hörer immatrikuliert werden will, mag er das Gymnasialstudium öffentlich oder privat absolviert haben, von dem Bestehen einer Maturitätsprüfung abhängig'. So schon in dem O. E. von 1849, auf dem man also noch heute steht.

In dieser unmittelbaren Vorbereitung auf Universitätsstudien erblicken aber auch die anderen oben genannten Staaten das Ziel der Maturitätsprüfung. So heißt es für Baden § 59 Joos S. 119: 'die Abiturientenprüfung, der sich nach Vollendung des Gymnasialkursus diejenigen Schüler zu unterziehen haben, welche auf die Universität, bezw. auf das Polytechnikum überzugehen und eine spätere Staatsprüfung in denjenigen Berufsfächern zu machen beabsichtigen, für welche der Besuch einer Hochschule vorgeschrieben ist, soll ermitteln, ob die Abiturienten die Reife erlangt haben, welche eine unerläßliche Vorbedingung für eine fruchtbare Betreibung akademischer Studien bildet'. Kürzer im Königreich Sachsen[1]) § 36: Aufgabe des Gymnasiums ist, zum selbständigen Studium der Wissenschaften durch allseitige humanistische, insbesondere altklassische Bildung in formeller und materieller Beziehung vorzubereiten. § 43: Die Realschulen I. Ordnung haben, wie die Gymnasien, die Aufgabe, die männliche Jugend zu einer allgemeinen höheren Bildung zu führen, sie gründen aber dieselbe vorzugsweise auf Unterricht in den modernen Sprachen, sowie auf Mathematik und Naturwissenschaften.' Es erscheint somit bei den Realschulen I. Ordnung (Realgymnasien) als Zweck nicht wie bei den Gymnasien irgend ein Studium, sondern eine 'allgemeine höhere Bildung', aber § 47 des Gesetzes besagt, ähnlich wie § 42 für die Gymnasien: 'Das in dieser Prüfung (Reifeprüfung an den Realschulen I. Ordnung) erworbene Zeugnis der Reife gewährt

[1]) Nach dem Gesetz von 1876, vgl. aber § 65 der Bestimmungen von 1893.

das Recht zu Studien an allen höheren Fachschulen des Landes und zum Besuche der Universität, um daselbst Mathematik und Naturwissenschaften, sowie Pädagogik in Verbindung mit modernen Sprachen zu studieren.' Warum ist dies nicht auch in § 43 als Zweck der Realschulen I. Ordnung angegeben, wie bei den Gymnasien § 36 'Studium der Wissenschaften' im allgemeinen? Wie dem aber auch sein mag, beide Anstalten wollen mit der Maturitätsprüfung die Reife für die Studien feststellen.

Klar sagt das auch § 1 in Württemberg (Fehleisen S. 97). Durch die Prüfung soll ermittelt werden, ob der Geprüfte diejenige Geistesbildung erlangt hat, welche ihn zu akademischen Studien befähigt; dies steht in einer Verfügung des Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens, betr. Einführung einer Maturitätsprüfung an den Gymnasien und an dem Realgymnasium zu Stuttgart. In Bayern ist in der Schulordnung für die humanistischen Gymnasien (IV. 'Gymnasialabsolutorium' § 32) zwar kein bestimmter Zweck dieser Prüfung angegeben, etwa eine 'allgemeine höhere Bildung' oder ein Universitätsstudium, aber unter § 1 liest man: 'die humanistischen Gymnasien haben den Zweck, die männliche Jugend auf der Grundlage höherer allgemeiner Bildung zu selbständigem Studium vorzubereiten und zu religiös-sittlicher Tüchtigkeit zu erziehen'. Und wenn das Reifezeugnis 'ein Zeugnis über die Absolvierung des humanistischen Gymnasiums' ist (§ 32), so legt es eben Kenntnis davon ab, ob der Schüler im Sinne von § 1 das Gymnasium absolviert hat. An diese Reihe schließt sich noch Hamburg 1892 an; hier lautet § 1 der Prüfungsordnung für die Gymnasien: 'Zweck der Prüfung ist, die Reife für die akademischen Studien bei den nach Vollendung des Schulkursus abgehenden Schülern zu ermitteln.' — Wohl gemerkt, die hamburgischen Ordnungen für Realgymnasien und Oberrealschulen vom Jahre 1898 geben akademische Studien als Zweck nicht an, sondern: 'zu ermitteln, ob der Schüler die Lehraufgaben der Anstalt sich angeeignet hat'.

Auch in Preußen war natürlich die Erforschung der Universitätsreife der ursprüngliche Zweck der Prüfung, so vor allem 1812, obgleich damals auch Durchgefallene (mit Nr. III) die Universität besuchen durften. Ebenso 1834 § 2: 'Der Zweck dieser Prüfung ist, auszumitteln, ob der Abiturient den Grad der Schulbildung erlangt hat, welcher erforderlich ist, um sich mit Nutzen und Erfolg dem Studium eines besonderen wissenschaftlichen Fachs widmen zu können.' Der Zweck der Prüfung auf den Realschulen war § 1: zu ermitteln, ob die Abiturienten diejenige Reife erlangt haben, welche die Bedingung der den Realschulen verliehenen Berechtigungen ist'; d. h. also auch Studien, zum Teil natürlich auf polytechnischen Hochschulen. Das Ziel von 1834 blieb unverändert bis 1882, wo es heißt § 1: '. . . zu ermitteln, ob der Schüler dasjenige Maß der Schulbildung erlangt hat, welches Ziel des Gymnasiums ist'. Dann wurde 1892 als Zweck der Prüfung bekanntlich angegeben in § 1: '. . . zu ermitteln, ob der Schüler die Lehraufgabe der Prima sich angeeignet hat'. Dieser Fassung schlossen sich kleine deutsche Staaten im Norden sofort an, so Anhalt-Dessau 1892, Braunschweig 1893. Anderen

schien jedoch dieser Zweck zu eng zu sein, und man behielt, obwohl man sonst die preußische Ordnung von 1892, z. B. in der Teilbefreiung von der mündlichen Prüfung, vielfach annahm, die preußische Formel von 1882 bei, hier und da mit unbedeutenden redaktionellen Änderungen; so Hessen für Gymnasien und Realgymnasien[1]), Mecklenburg-Schwerin und -Strelitz, Elsaß-Lothringen, Oldenburg, Reuß j. L. § 44.

Die neueste Fassung von 1901 in Preußen hat das Primanerpensum fallen lassen und ähnelt wieder der Form von 1882: 'Zweck der Reifeprüfung ist, zu ermitteln, ob der Schüler dasjenige Maß der Schulbildung erlangt hat, welches den in den Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen gestellten Zielforderungen des Gymnasiums, des Realgymnasiums oder der Oberrealschule entspricht.' Aufgenommen, aber in verkürzter Form, hat dies die jüngste Ordnung Bremens vom 10. Mai 1902: '. . . zu ermitteln, ob der Schüler das Lehrziel der von ihm besuchten höheren Schule gemäß dem geltenden Lehrplane erreicht hat'; und das ist wohl auch der Sinn der in ihrer Fassung nicht ganz klaren sächsischen Bestimmungen: 'ob ein Schüler die Lehrziele der Oberprima eines Gymnasiums (Realgymnasiums) . . . erreicht hat.' Man identifiziert hier doch wohl die Lehrziele (nicht Lehraufgaben oder Lehrpensa) der Oberprima als der Abschlußklasse mit den Lehrzielen des Gymnasiums überhaupt. Anhalt-Dessau hat zwar sich an die neueste preußische Prüfungsordnung am 1. Nov. 1902 (vgl. Krüger S. 437) angeschlossen, aber als Zweck der Reifeprüfung Aneignung der Lehraufgabe der Prima beibehalten. Soweit mir bekannt, planen andere Staaten in Norddeutschland gemäß der jüngsten preußischen Prüfungsordnung eine Abänderung; ob sie den alten § 1 von 1892 auch abändern werden, bleibt abzuwarten.

Es ist ja bekannt, aus welchen Gründen man in Preußen 1892 zu der obigen Fassung kam: es war eben einerseits ein Verzicht auf das bis zu diesem Zeitpunkte vorschwebende Ideal des Gymnasiums als einer Gelehrtenschule, einer unmittelbaren Vorbereitung für die Universität, anderseits eine Erweiterung, einige haben gesagt, Verflachung, Abschwächung derselben zu einer allgemeinen Bildungsstätte für alle, welche, wie die sächsische Bestimmung von 1877 für die Realgymnasien lautet, 'eine allgemeine höhere Bildung' erwerben wollen. Aber wenn es so scheint, als hätte man eine gewisse Scheu getragen, dies offen auszusprechen, so konnte man eine unglücklichere Fassung nicht wählen als die Worte: 'Lehraufgabe der Prima'. Abgesehen davon, daß die Lehraufgabe der Prima doch ohne die Pensa der früheren Klassen gar nicht zu denken ist, daß z. B. 'grobe grammatische Unsicherheit', welche beim Übersetzen nach § 3, 3 1892 von dem Prüfling zu vermeiden sei, doch aus dem Lernziel der Prima sich nicht herleiten läßt, sondern aus dem der unteren und mittleren Klassen, so steht auch dieser angegebene Zweck im Widerspruch mit dem, was wir 1892 § 5 unter 'Meldung und Zulassung zur Prüfung' lesen:

[1]) Dagegen ist Zweck der Prüfung für die hessischen Oberrealschulen die Ermittelung, ob der Schüler sich das Pensum der Prima angeeignet hat.

'. . . festgestellt, ob diese Schüler nach ihren Leistungen und nach ihrer sittlichen Haltung als den Zielforderungen des Gymnasiums entsprechend anzuerkennen sind'. Hier ist also von Zielforderungen des Gymnasiums, d. h. der ganzen Anstalt, der ganzen Schulzeit die Rede.

Es war wirklich ein geringer Maßstab, der da angelegt wurde, und so wurde denn jüngst (1901) mit Recht der Zweck der Reifeprüfung in die oben erwähnte Fassung gebracht. Diese zieht, ähnlich wie die von 1882, wenigstens die in den Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen gestellten Zielforderungen in Betracht, also auch manches, was gerade nicht in Prima gelehrt wurde. Zwar werden naturgemäß in der mündlichen Prüfung meist solche Gebiete berührt werden, die in Prima behandelt sind, aber 'die Bekanntschaft mit den am häufigsten vorkommenden Versmaßen, einige Gebiete der Geschichte' und anderes Verlangte fließt doch nicht bloß aus dem in Prima Gelernten.[1]) So ist denn jetzt die preußische Reifeprüfung nicht bloß ein Abfragen des Primanerpensums, sondern eine Prüfung, die mehr oder weniger die ganze Schulzeit ansieht oder wenigstens ansehen kann; dies geht u. a. aus § 11, 3 hervor, wo es bei der Kompensationsmöglichkeit verboten wird, 'nicht genügende Leistungen' zum Ausgleich zu stellen, welche 'unter das Maß hinabgehen, welches für den Eintritt in Prima zu fordern ist'.

Indessen einige der oben erwähnten deutschen Staaten, die sich noch eng an die Ordnung von 1892 auschließen, sind in dieser, gelinde gesagt, einseitigen Auffassung der Reifeprüfung stecken geblieben.

Eigentümlich ist es auch für die neueste Prüfungsordnung in Preußen, daß man eigentlich keinen Zweck des Maturums angegeben hat; denn daß diese Prüfung feststellen soll, ob der Schüler dasjenige Maß der Schulbildung erlangt hat, welches den Lehrplänen entspricht, ist eigentlich sehr selbstverständlich; es klingt ebenso, als wenn man als Zweck einer Versetzungsprüfung von Untersekunda nach Obersekunda fixieren wollte: zu ermitteln, 'ob der Schüler dasjenige Maß von Kenntnissen sich erworben hat, welches den in den Lehraufgaben und Lehrplänen für die U II gestellten Zielforderungen entspricht'.

So hatten wir also recht, dünkt mich, jene obigen zwei Gruppen von Staaten aufzustellen. Die erste Gruppe: Österreich, Bayern, Baden (Gymnasien und Realgymnasien), Württemberg, Hamburg (Gymnasien) hat noch ein positives Ziel der Reifeprüfung, das über die Schule hinausweist: Universitätsstudium; die Staaten der zweiten Gruppe, innerhalb deren man wieder zwei kleinere Bezirke unterscheiden kann, haben ein solches nicht mehr, wenigstens haben sie es nicht genannt, und innerhalb dieser Gruppe scheint mir der Kreis am wenigsten tief diese Prüfung aufzufassen, welcher sie nach dem preußischen Vorgange des Jahres 1892 zu einem Primanerexamen oder zu einer reinen Ab-

---

[1]) Wie hier Maß zu halten ist, darüber spricht sich sehr treffend schon das Zirkularreskript vom 24. Oktober 1837 aus, wenn es dagegen Verwahrung einlegt, daß über alles in 10 Jahren historisch Erlernte in wenigen Stunden Rechenschaft gegeben werden solle, wohl aber verlangt, daß die Gesamtbildung festgestellt werde.

schlußprüfung nach absolvierter Prima herabdrückt. Diese Tatsache mag festgestellt werden. Manche werden sich darüber lobend aussprechen und mit Rethwisch[1]), der, ohne auf einzelne Paragraphen einzugehen, ganz im allgemeinen darüber handelt, etwas Volkstümliches darin erblicken, wenn so die höhere Schule und ihr letzter Zweck nicht bloß auf irgendwelche 'Studien' hinarbeitet; andere werden es beklagen, daß das Gymnasium nicht mehr ausschließlich Vorschule für die Universität ist, oder als solche staatlich aufgefaßt wird. Eigenartig freilich bleibt es, daß man in Deutschland vielfach von dem alten, historisch ererbten Ziel abgesehen, aber ein neues noch nicht gefunden hat. Es entspricht dies eben auch den 'Bildungswirren' der Gegenwart.

Doch, wird man mit Recht meinen, ein solches Ziel, in Worte eines Paragraphen gefaßt, sind Worte! Es kommt auf die Prüfung selbst an, es kommt darauf an, was hier in sittlicher und wissenschaftlicher Hinsicht von den Prüflingen verlangt wird. Ehe wir aber dazu übergehen, müssen wir die Art der Zusammensetzung der 'Abiturientenprüfungskommissionen' betrachten.

Zusammensetzung der Prüfungskommission

Uns in Preußen erscheint es sehr selbstverständlich, daß außer dem Anstaltsleiter nur diejenigen Lehrer zu der Kommission gehören, 'welche in der obersten Klasse mit dem Unterrichte in den wissenschaftlichen Lehrfächern betraut sind', wie jetzt 1901 die Formel lautet. So lautete sie auch schon 1882, das gleiche besagte 1834 § 5: '. . . Prüfungskommission, welche besteht aus a) dem Rektor oder Direktor — b) den Lehrern des Gymnasiums, welche den Unterricht in der obersten Klasse besorgen . . .'. Größere Ausdehnung gab aber der Kommission auffallenderweise die dazwischen liegende Ordnung für die Realschulen I. O. von 1859, wo § 3 besagt: 'Die Prüfungskommission besteht aus . . . dem Direktor und den etatsmäßigen Oberlehrern der Anstalt, sofern diese in Prima wissenschaftlichen Unterricht erteilen. Die außer diesen in Prima in wissenschaftlichen Gegenständen unterrichtenden ordentlichen Lehrer sind auf die Zeit ihrer Beschäftigung Mitglieder der Kommission.' Möglicherweise war die Prima damals noch selten in Unter- und Oberprima getrennt[2]), aber dem Wortlaute nach bildeten auch die Lehrer der Unterprima, wo eine solche später bestand, einen festen Bestandteil der Kommission, ja nach dem ältesten Prüfungsreglement von 1812 § 8 konnte dieser Bestandteil auf Grund der deutungsfähigen Worte: 'besteht aus dem Rektor oder Direktor und sämtlichen oberen Lehrern der Anstalt', noch vergrößert worden; ob es der Fall war, wird sich jetzt schwer ausmachen lassen. Jedenfalls sind augenblicklich seit 1882 in Preußen nur die in O I unterrichtenden Lehrer Mitglieder. Nebenbei sei bemerkt, daß natürlich aus der Ortsschulbehörde, aus irgend einem Kuratorium stimmberechtigte Mitglieder entsendet werden können. Die preußische

[1]) Rethwisch, Deutschlands höheres Schulwesen im XIX. Jahrh. Berlin, Gärtner 1893.

[2]) Der Lehrplan der Realschule I. O. bei Wiese I 70 zeigt nur eine Prima, später wird sich wohl überall die Trennung als notwendig herausgestellt haben.

Einrichtung besteht denn auch in Anhalt-Dessau, Bremen, Elsaß-Lothringen (§ 10: '... dem Direktor des Gymnasiums und den Lehrern der wissenschaftlichen Unterrichtsgegenstände der Oberprima'[1]), Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Schwerin und -Strelitz, Oldenburg, Sachsen-Meiningen, Reuß j. L. u. a. — In Braunschweig gehören dazu auch die Lehrer der Unterprima, § 3: '... und denjenigen Lehrern, welche in der Prima mit dem Unterrichte in den lehrplanmäßigen wissenschaftlichen Fächern betraut sind'. Oft freilich wird der Unterricht in U I und O I in derselben Hand liegen.

Auch im Königreich Sachsen ist die Mitgliedschaft ausgedehnt auf die Lehrer der Unterprima, § 59 für Gymnasien und § 60 der neuesten Ordnung vom Dezember 1902 für Realgymnasien: '... dem Rektor der Schule und den mit wissenschaftlichem Unterricht in beiden Primen beschäftigten Mitgliedern des Lehrerkollegiums'. Die größten Rechte aber von allen Lehrern an höheren Schulen haben die Lehrer der beiden Fürstenschulen zu Meißen und zu Grimma nach § 59: 'An den beiden Fürstenschulen bewendet es bei dem Herkommen, nach welchem sämtliche ständige wissenschaftliche Lehrer Mitglieder der Prüfungskommission sind.'[2])

Was die süddeutschen Staaten anbetrifft, so stimmt Baden mit Württemberg und auch mit Preußen und vielen norddeutschen Staaten überein. In Baden nach § 61 (Gelehrtenschulen), § 21 (Realgymnasien), § 18 (Oberrealschulen) sind der Direktor und die wissenschaftlichen Lehrer der obersten Klasse (des obersten Jahreskursus) Mitglieder, gerade so in Württemberg nach § 3 der Instr. von 1873: besteht aus dem 'Rektor des Gymnasiums (Realgymnasiums) und den wissenschaftlichen Hauptlehrern, welche den obligatorischen Unterricht an der obersten Klasse erteilen; nach Bedürfnis können auch andere Hauptlehrer der oberen Klassen beigezogen werden', nach Bedürfnis, d. h., wie mir versichert wird, nicht bloß in Krankeits- und Behinderungsfällen der Lehrer der O I. Und hieran, also auch an Preußen, schließt sich Österreich an, wo außer dem Direktor nur noch die Lehrer den Kreis der Kommission bilden, welche Lateinisch, Griechisch, die Unterrichtssprache, Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik in der VIII. Klasse unterrichten (Weisungen S. 30).[3])

[1]) So der Wortlaut in Elsaß-Lothringen für die mündliche Prüfung in § 10, wo von Lehrern der Oberprima die Rede ist; in § 9, 2 heißt es: der Direktor hat die Arbeiten bei den Lehrern der Prima in Umlauf zu setzen. Existiert hier eine kleinere Kommission für die mündliche, eine größere für die schriftliche? Ähnlich muß betr. Hessens gefragt werden: nach § 2 gehören nur die in der obersten Klasse unterrichtenden Lehrer zur Kommission, nach § 8: 'die Direktion legt den wissenschaftlichen Lehrern der Prima (also auch Unterprima) die Arbeiten zur Einsicht vor'. Möglicherweise sind dies nur ungenaue Ausdrücke.

[2]) Falls alle diese Lehrer, welche doch nicht alle in O I Unterricht erteilen können, auch Stimmrecht haben, was angenommen werden muß, so widerspricht dies dem § 8 der deutschen Abiturientenkonvention. Freilich ist zu beachten, daß die Fürstenschulen weniger Klassen (nur Untertertia bis Oberprima) und somit auch weniger Lehrer haben.

[3]) Jetzt, seit dem Ministerialerlaß vom 8. Juni 1899 haben sämtliche Lehrer der obersten Klasse der Prüfung beizuwohnen.

In Bayern gehören zur Kommission (§ 32, 2) außer dem Rektor 'die jeweiligen Ordinarien der vier obersten Klassen[1]) und diejenigen Lehrer, welche in der Oberklasse während des Schuljahres Lehrfächer, die Prüfungsgegenstände bilden, unterrichten'. Alle diese dürfen auch Fragen an die Prüflinge richten nach § 36, 6. — Das ist also eine bunte Musterkarte von Prüfungskommissionen!

Man kann sich vorstellen, daß, wenn nun die Prüfungsarbeiten in Umlauf gesetzt werden, die Beurteilung derselben recht verschieden ist, je nachdem nur ältere Oberlehrer, oder ältere mit jüngeren zusammen die Einsicht in dieselben erhalten; ebenso müssen später in der mündlichen Prüfung die Antworten der Abiturienten anders beurteilt werden, wenn fortgesetzt nur ältere Oberlehrer Kommissionsmitglieder sind, oder auch jüngere mit hineinzureden haben. Im allgemeinen müssen Kommissionen mit größerer Mitgliederzahl strenger kritisieren, es sind eben zu viel Argusaugen da zum Sehen; auch schützen solche weiteren Kreise vor einem gewissen Nachlassen und Einrosten, von welchem diejenigen leicht betroffen werden, die ununterbrochen zehn, fünfzehn Jahre lang dasselbe Pensum, auch das der Oberprima, zu dozieren haben. Andererseits ist es schwerlich recht, daß jüngere Kräfte ohne die nötige Erfahrung in Prima ein Urteil über Schüler abgeben, welche sie früher einmal gekannt haben, deren innere Entwicklung aber jetzt sich anders gestaltet hat. Werden nicht die wirklichen Abiturientenlehrer mitunter (leider) recht empfindlich sein, wenn alle Mitglieder des Kollegiums auch über sie als Lehrer, als 'Mitarbeiter' an diesen Prüfungserzeugnissen zu Gericht sitzen? Sollte man die Prüfungskommission vor einer gewissen Einseitigkeit und Stagnation schützen wollen, so wäre wohl die Erweiterung derselben auf sämtliche Lehrer, wie in Sachsen bei den Fürstenschulen (deren Lehrerkollegien wegen der geringeren Klassenzahl weit kleiner sind) kaum zu empfehlen, der ganze Apparat würde auch zu schwerfällig sein. Aber der mittlere Weg — Hinzuziehung von einigen anderen Oberlehrern, z. B. der Ordinarien der oberen Klassen, wie in Bayern — scheint zur Belebung recht angängig zu sein, wie dies wenigstens für die schriftliche Prüfung anderwärts auch tatsächlich stattfindet (s. unter: Beurteilung der schriftlichen Arbeiten). Das Beste bleibt natürlich ein häufigerer Wechsel, vielleicht aller drei bis fünf Jahre, der Kommissionsglieder, beziehentlich ein Ausschalten eines Teiles derselben. Dies freilich setzt wieder einen Wechsel in der Verteilung der Unterrichtsfächer voraus, bez. ein Aufsteigen der Ordinarien oder einzelner Fachlehrer mit ihren Schülern innerhalb bestimmter Klassengruppen. Davon ist in den meisten Staaten nicht die Rede, wenigstens habe ich behördliche Verfügungen, die darauf abzielen, nirgends gefunden. Nur in Bayern ist jüngst eine solche Verordnung erlassen worden. Mit gutem Beispiel, wie überhaupt in vielen pädagogischen Dingen, ist man hierin schon

[1]) Diese vier Ordinarien haben auch Stimmrecht, wenn sie nicht in O I Unterricht erteilen, wie mir versichert wird. Dies verstößt gegen § 8 der deutschen Abiturientenkonvention.

1896 von seiten Anhalt-Dessaus vorangegangen. Eine Zirkularverfügung vom 25. November 1896 ordnet daselbst die Einrichtung von 'Wandelordinariaten' und ein Aufsteigen der Oberlehrer mit ihren Zöglingen innerhalb fester Klassengruppen an.

Wo eine solche Einrichtung aber nicht besteht und Jahr aus, Jahr ein dieselben Lehrer der Oberprima in der Reifeprüfung dieselben Lehrfächer prüfen, da stellen sich für Lehrer wie für Schüler leicht verhängnisvolle Zustände ein, von denen Schablone und Einseitigkeit nur die allerkleinsten sind.

Und endlich noch ein Vorschlag, um einen Wechsel der Prüfungskommissionen zu ermöglichen: wäre es nicht zum mindesten interessant, wenn die Abiturienten einer Anstalt zur Prüfung, auch schon zur schriftlichen, an die Prüfungskommission einer benachbarten höheren Schule abgegeben würden, wenn also, um für mich naheliegende Beispiele zu nehmen, die Abiturienten des Königl. Friedrich Wilhelms-Gymnasiums zu Berlin der Kommission des Joachimsthalschen Gymnasiums, die Schüler des letzteren der des städtischen Friedrichs-Gymnasiums, die Abiturienten des Kaiser Wilhelms-Realgymnasiums der Kommission auf dem Luisenstädtischen Realgymnasium hierselbst überliefert würden? 'Ein novum atque inauditum', höre ich den Chor der Amtsgenossen einwenden; wo bliebe da die genaue Erforschung der Persönlichkeit, der Individualität, das liebevolle Eingehen auf so viel Einzelheiten, die erst ein objektives Urteil überhaupt möglich machen? — Schön, aber alle diese Faktoren spielen bei der 4, 5 Jahre darauf stattfindenden Staatsprüfung nur eine untergeordnete Rolle, wie sie überhaupt bei erwachsenen Prüflingen, wozu doch Abiturienten gehören, nicht allzusehr berücksichtigt werden sollten, wie auch tatsächlich die sogenannten 'Extraneer' deshalb um so viel ungünstiger stehen. Und vor allen Dingen: ein solches Novum ist der Vorschlag nicht, es giebt auch in dieser Hinsicht nichts Neues unter der Sonne, man lese § 4a in Elsaß-Lothringen: 'Der Oberschulrat ist befugt, zur Reifeprüfung angemeldete Schüler ausnahmsweise einem andern als dem von ihnen besuchten Gymnasium zur Prüfung zu überweisen.' Es wird dies hier als ein Ausnahmefall hingestellt, wohl auch als ein Mißtrauensvotum gegen die Anstalt, von welcher die Schüler entlassen würden. Indessen, wenn solch ein Austausch öfters geschähe, könnte man es nicht mehr als Mißtrauensvotum auffassen.

Ferner ist noch zu bemerken, daß auch der Prüfungskommissar nach einigen Jahren immer wechseln müßte, schon deswegen, damit nicht immer Gymnasialabiturienten vor einem Schulrat mit spezifisch realistisch-mathematischer Bildung, Realgymnasialabiturienten vor einem solchen mit altklassischer Vorbildung zu bestehen hätten; wie dies am besten zu machen ist, das zeigt die neueste Instruktion für die Landesschulinspektoren in Österreich von 1901; die preußische Instruktion datiert noch von 1817 (Wiese I 9); oder ist eine spätere erlassen?

Schließlich die Frage: Soll ein Professor der Universität, ein Mitglied der wissenschaftlichen Prüfungskommission dem Abiturientenexamen als stimm-

berechtigtes Mitglied beiwohnen? Oskar Jäger hat sich unter den Rufen Nein! Nein!, die von andern ertönten, 1890 auf der Dezemberkonferenz (S. 568) lebhaft dafür ausgesprochen, leider erfolglos. Schon um des jetzt zwischen Universität und Schule zerrissenen Zusammenhangs willen, den Paulsen neulich mit Recht beklagte, wäre dies sehr wünschenswert. Militärische Institute lassen sich gewiß ungern von den Augen gewöhnlicher Sterblicher besichtigen; wenn aber den Reifeprüfungen auf den Kadettenschulen häufig (oder immer?) ein vortragender Rat des Kultusministeriums beiwohnt, um Zivil- und Militärerziehung in Kontakt zu halten, warum sollten wir nicht gern Wissenschaft und höhere Schule auf diese Weise wieder enger verbunden sehen? Wer die Anwesenheit eines Vertreters der Hochschule wie eine Art wissenschaftlicher Aufsicht empfindet, der mag bei sich selbst Einkehr halten! Andere Gründe, welche sehr für den Jägerschen Vorschlag sprechen, wollen wir verschweigen.[1])

Zulassung bez. Zurückweisung

Nach § 4 des preußischen Reglements von 1812 konnte der Direktor allein einen ihm noch nicht reif scheinenden Schüler von der Prüfung zurückweisen; freilich war dies auch nur ein Rat; bestand der Schüler darauf, in die Prüfung einzutreten, so durfte ihm dies nicht verweigert werden. Das Reglement von 1834 § 8 erklärt auch das Einverständnis der 'Lehrer' (wohl nur der Mitglieder der Prüfungskommission) für erforderlich; aber der gut gemeinte Rat brauchte auch da nicht befolgt zu werden. In dem Reglement für die Realschulen I. O. wird dann zum erstenmal Einstimmigkeit des Beschlusses gefordert. Die letzte Bedingung bleibt bestehen 1882 und 1892; aber nach der Ordnung von 1882 konnte trotzdem ein Schüler, falls er natürlich das nötige Klassenalter hatte, auf dem Eintritt bestehen. Dies Recht wurde 1892 den Schülern genommen und ist ihnen jetzt, 1901, nicht wiedergegeben.

Alle solche auf Einstimmigkeit erfolgten Zurückweisungen waren früher der Behörde zu melden und konnten wohl auch noch dort geändert werden. Am schärfsten ist das jetzt § 4, 7 ausgedrückt: 'Über die Zulassung zur Prüfung entscheidet das Königliche Provinzialschulkollegium.' Die einstimmigen Beschlüsse der Kommission sind also provisorisch, ein wirkliches Recht zur Zulassung hat sie allein nicht.

Sehen wir nun zu, wie streng oder milde man anderwärts verfährt.

Vielfach stehen die Prüfungsordnungen in Norddeutschland auf dem Boden der preußischen von 1892, so in Anhalt-Dessau, Braunschweig, Hamburg, Mecklenburg-Schwerin und -Strelitz, Oldenburg. Hier und da ist von der

---

[1]) Von seiten der Redaktion werde ich darauf aufmerksam gemacht, daß die Prüfungsordnung für die sächsischen Gymnasien in § 59 bestimmt: Zum königlichen Kommissar kann nicht nur ein Mitglied des Ministeriums, sondern auch ein anderer Sachverständiger, z. B. ein Professor der Universität . . . ernannt werden. Auch in Baden wird mitunter ein Universitätsprofessor, weil ein solcher außerordentliches Mitglied des Oberschulrats ist, als Prüfungskommissar an Gymnasien geschickt; ebenso in Bayern.

Zurückweisung der Behörde Mitteilung zu machen, so nicht in Mecklenburg-Strelitz. Bremen hat schon unsere Fassung von 1901, aber mit dem für dort nötigen Zusatz: 'Die Zulassung zur Prüfung geschieht durch den Regierungskommissar, der in allen Ausnahme- und Zweifelsfällen Entscheid der Senatskommission für das Unterrichtswesen herbeizuführen hat.' Einstimmigkeit des Urteils schreibt auch die sächsische Ordnung für Gymnasien, § 61, und für Realgymnasien, § 62, vor; ebenso verlangt Einstimmigkeit die württembergische, § 1 c; aber hier kann, wenn solche Eröffnung bezüglich eines Zurücktretens erfolglos bleibt, nur Schülern, die die oberste Klasse nicht vollständig besucht haben, die Zulassung verweigert werden.

Strenger werden die Bedingungen in Elsaß-Lothringen, § 4, 5: schon wenn die Mehrheit für die Zurückweisung ist, soll der Schüler zurücktreten. Aber, so heißt es weiter, bleiben solche Vorstellungen erfolglos, so kann die Meldung an den Oberschulrat nicht verweigert werden: hier also ein Modus, der bei uns seit 1892 abgeschafft ist.

Wie es in Österreich damit steht, ist nicht ausdrücklich gesagt, nur ganz allgemein lautet die Vorschrift in den 'Weisungen' S. 24: die in der obersten Klasse beschäftigten Lehrer ziehen sodann in Erwägung, ob der Bildungszustand derer, die sich gemeldet haben, so beschaffen ist, daß die Erteilung eines Zeugnisses der Reife mit Wahrscheinlichkeit zu erwarten steht. In dem O. E. lautete die Fortsetzung des § 79: daß der Klassenlehrer der obersten Klasse von der Ablegung der Prüfung eventuell abzuraten habe, aber der Lehrkörper nicht das Recht habe, Schüler von der Prüfung auszuschließen, wenn der Rat nicht befolgt werde.

Noch weiter geht man in Hessen. § 3 lautet: 'Zur Reifeprüfung werden diejenigen Schüler eines Gymnasiums zugelassen, welche sich mindestens im vierten Halbjahre des zweijährigen Kursus der Prima befinden . . . Ihre Zulassung erfolgt durch die Direktion.' § 4 lautet: 'Das Gesuch um Zulassung zur Reifeprüfung ist zeitig vor Schluß des Schuljahres an die Direktion zu richten, worauf die Zulassung erfolgt, wenn gegen dieselbe kein Bedenken vorliegt'. Solche Bedenken sind wohl die am Schluß des vorhergehenden § 3 ausgesprochenen: frühere Entfernung des Schülers durch Relegation von einem andern Gymnasium, die Frage, ob das nötige Klassenalter vorhanden ist u. s. w.; aber von einer Vorkonferenz des Direktors mit den Lehrern, von einer darin beschlossenen Zurückweisung ist nirgends die Rede. So ist wenigstens das Sachverhältnis nach den Ordnungen für die hessischen Gymnasien und Realgymnasien von 1893; etwas anders lautet der § 4, 3 für die hessischen Oberrealschulen: 'Wenn die Zulassung wegen schwerer Vergehen gegen die Schulordnung, wegen nicht genügender Jahresleistungen, wegen unregelmäßigen Schulbesuchs oder aus einem andern Grunde beanstandet wird, so ist die Entscheidung der Ministerialabteilung für Schulangelegenheiten einzuholen.' Die Prüfungskommission hat hier also in dieser Hinsicht nur das Recht eines Antrages, nach dem Wortlaut aber scheint es, als ob 'die Direktion' allein solchen Antrag zu stellen hätte.

Auch in Baden nach § 62, § 22, § 19 der drei Ordnungen hat die Kommission für sich nicht die Befugnis, Schüler zurückzuweisen. 'Hierbei liegt es der Lehrerkonferenz (dem gesamten Lehrerkollegium oder nur den Lehrern der Kommission?) ob, zu prüfen, ob die Abiturienten die nötige Charakterreife für die Entlassung zur Universität haben, und sind hierüber die zweckdienlichen Bemerkungen bei Einsendung der Abiturientenliste beizufügen.' Es hat hier, wie in Hessen, auf etwaigen Antrag der Oberschulrat zu entscheiden; eine förmliche Zurückweisung durch Einstimmigkeit oder Mehrheitsbeschluß seitens der Kommission kann nicht stattfinden. In Bayern ist ebensowenig von einer solchen Vorkonferenz mit einer Entschließung betr. Zurückweisung etwas zu finden; aber man liest hier auch nirgends etwas von einer Zurückweisung durch irgend eine andere Behörde. Es müssen also auch die schlechtesten Schüler, wenn sie wollen, zur Prüfung zugelassen werden.

Tot civitates, tot sententiae! Man muß gestehen, daß das bayerische Verfahren der Gerechtigkeit wegen das korrekteste ist; da es sich um eine Prüfung handelt, deren Ergebnis über die Schule hinaus reicht, so mag jeder sein Heil versuchen [1]), wie vier, fünf Jahre später bei irgend einer Staatsprüfung auch nicht erst über eine solche Zulassung besonderer Beschluß gefaßt wird. Die Zurückweisung schon vor dem schriftlichen Examen hat ein gewisses odium; überhaupt erst nach der schriftlichen Prüfung müßte wohl dann eine Auslese stattfinden. Natürlich würde damit die Last der Prüfung größer, auch die Zahl der Durchgefallenen würde sich sehr vermehren, und die Abiturienstatistik der Bestandenen ungünstiger sein; jetzt bestehen nach den öffentlichen Programmen immer sehr viel; indessen die Zahl der heimlich Durchgefallenen, welche schon von der schriftlichen und später etwa von der mündlichen Prüfung zurückweichen müssen, ist nie öffentlich angegeben. Demnach sind die aus der Zahl der Bestandenen in den Schulprogrammen gezogenen Folgerungen trügerisch.

Dann möchte ich fast behaupten, die Kommission wäre, wenn alle Schüler, die es wünschten, geprüft würden, etwas unbefangener; unwillkürlich, ohne irgend damit einen Vorwurf zu erheben, herrscht den nun einmal Zugelassenen gegenüber, besonders bei den mündlichen Prüfungen, das Bestreben vor, sie nicht durchfallen zu lassen, weil man sich vor sich selbst mit seinem früheren Votum für Zulassung nicht bloßstellen will. Warum auch, so könnte man fragen, vorher der Meldeapparat mit den Bezeichnungen 'zweifellos', 'nicht zweifellos', wenn nachher doch noch geprüft wird, ob diese Aussprüche richtig sind? Folgerichtiger wäre es, wenn man, wie in Bayern, alle Schüler, die es wünschten, ohne vorher schon durch ein Vorurteil über ihre zweifellose oder nicht zweifellose Reife etwas gebunden zu sein, wenigstens in die schriftliche Prüfung schickte.

---

[1]) Freilich würde er sich dann dem 'Spiel des Zufalls überlassen', wogegen sich Frick wehrt (Verhandlungen 1890 S. 580); aber wo, bei welcher Prüfung spielt leider der Zufall nicht hinein?

Betragen, sittliches Verhalten

a) Täuschungen, Täuschungsversuche

Alle Staaten haben natürlich ihre Vorkehrungsmaßregeln getroffen gegen Täuschungen und Täuschungsversuche, die bei den schriftlichen Prüfungen etwa gemacht werden sollten. Sie stimmen alle darin überein, daß solche Prüflinge 'mit sofortiger Ausschließung von der ferneren Teilnahme an der Prüfung', wie es in Preußen heißt, 'und, wenn die Entdeckung erst nach Beendigung derselben erfolgt, mit Vorenthaltung des Prüfungszeugnisses bestraft werden' (§ 7, 7). In Preußen kann, wenn dies Vergehen bei der Wiederholung der Prüfung geschieht, ein solcher Schüler von der Prüfung überhaupt ausgeschlossen werden; da man aber bei uns im ganzen dreimal nach § 15, 1 zur Prüfung zugelassen werden darf, so ist es auch solchem Defraudanten immerhin möglich, dreimal sich prüfen zu lassen. Schärfer lauten die Bestimmungen für Baden § 63: 'Die Benutzung unerlaubter Hilfsmittel sowie jeder sonstige Betrug beim Arbeiten wird mit sofortiger Zurückweisung von der Prüfung bestraft; und nur ganz ausnahmsweise kann in milderen Fällen dafür das Verfahren eintreten, daß dem betreffenden Abiturienten neue Aufgaben zu separater Arbeit vorgelegt werden.'[1]) Da aber nach § 67 die Wiederholung der Prüfung den nicht entlassenen Abiturienten nur noch einmal gestattet ist, so ist in Baden, wenn überhaupt, betrügerischen Prüflingen die Wiederholung der Prüfung nur einmal möglich. Genau dasselbe lesen wir für Württemberg § 5 S. 98: '... wird von der Prüfung zurückgewiesen; nur in Ausnahmefällen, bei geringerer Verschuldung, ist es zulässig, daß dem betreffenden Examinanden neue Aufgaben zu gesonderter Bearbeitung gegeben werden; aber hier ist es nach § 8 Durchgefallenen — und solche, welche wegen Täuschung zurückgewiesen, sollen gleich diesen behandelt werden — gestattet, sich noch zweimal zum Examen zu stellen. In Österreich ist nach § 81, 5 solch ein Prüfling 'unmittelbar aus dem Arbeitslokale zu entfernen; er hat sodann sämtliche Klausurarbeiten unter Erteilung neuer Aufgaben durch den Landesschulrat ... zu arbeiten, und sein gesetzwidriges Benehmen wird in seinem Abgangszeugnis abgesondert bemerkt. Ein zweiter Versuch des Betruges schließt ihn von der Prüfung für diesen Termin aus'.

Die Aufnahme eines Vermerks über die Täuschung in das Abiturientenzeugnis, welcher nach 'Weisungen' S. 28 lautet: 'Mußte nach § 81 Punkt 9 des Organisationsentwurfes für Gymnasien die schriftliche Maturitätsprüfung wiederholen', scheint durchaus gerecht; gerade dadurch, daß solcher Vermerk mit ins Leben genommen wird, dürfte mancher von derartigen Versuchen abgeschreckt werden. Sonst ist in Österreich eine dreimalige Wiederholung der Prüfung möglich für diejenigen, welche nicht bestanden, also auch für Defraudanten, aber — im Unterschiede zu Preußen und andern Staaten — das dritte

---

[1]) Die Praxis ist hier aber milder als das Gesetz, wie mir mitgeteilt wird.

Mal nur mit Genehmigung des Ministeriums, an welches durch die Vermittlung des Landesschulrats sich der betr. Schüler zu wenden hat. Ohne solchen erschwerenden Instanzenweg kann bei Ausschließung von der Prüfung in Bremen, Braunschweig, Anhalt, Elsaß-Lothringen, Hamburg, Hessen, Oldenburg u. a. die Prüfung noch zweimal versucht werden, ebenso wie in Preußen, da hier überall im ganzen ein dreimaliger Versuch stattfinden kann; in Bayern nach § 34, 7 in Verbindung mit § 38 und in Sachsen nach § 68 ist wie in Baden nur ein zweimaliger Versuch (im ganzen) möglich. Ähnlich ist das Verfahren in Mecklenburg-Schwerin: nach § 7, 7 wird ein solcher, 'der sich einer Täuschung oder eines Täuschungsversuches auch bei der Wiederholung der Prüfung schuldig macht, von der Zulassung zur Reifeprüfung überhaupt ausgeschlossen. Doch bedarf in diesen Fällen das Urteil der Bestätigung des Ministeriums, welche sofort unter Einsendung der Akten durch den Direktor zu beantragen ist; auch in Mecklenburg-Strelitz ist nach § 7, 6 durch einen Rekurs an das dortige Konsistorium ein dritter Versuch in solchen Fällen möglich.

Nicht unerwähnt darf hier der eigenartige Ausdruck bleiben, der in der neuesten preußischen Prüfungsordnung zu lesen ist: 'bei zweifelhafter Lage eines Falles der bezeichneten Art (nämlich von Täuschungsversuchen) ordnet zunächst der Direktor mit den der Prüfungskommission angehörenden Lehrern das Erforderliche an'; diese Fassung liest man jetzt auch in Bremen § 7. Unwillkürlich fragt man hier: Nur in zweifelhaften Fällen soll der Direktor sich mit den Oberlehrern beraten? In ganz sicheren Fällen nicht? Soll er dann allein die sofortige Ausschließung bewirken? Wie kann er dies, da er doch vielfach nicht selbst, sondern ein Oberlehrer die Aufsicht führt, also nur dieser, der mit eigenen Augen gesehen, hier urteilen kann? Viel klarer war hier die Fassung von 1892: 'In jedem Falle einer Täuschung' u. s. w., welche auch noch besteht in fast allen Staaten, so im Elsaß, Anhalt, Braunschweig, Hamburg, Oldenburg, Reuß u. s. w. — In den andern Staaten können solche Bedenken überhaupt nicht aufsteigen, weil hier einfach gesagt ist, daß die Direktion in dergleichen Fällen mit den Mitgliedern der Prüfungskommission das Nötige anzuordnen hat (Hessen).

Endlich ist hier zu bemerken, daß man in einigen Staaten sich gegen Täuschungsversuche auch bei der mündlichen Prüfung vorgesehen hat, so in Preußen schon 1892 durch die Bemerkung § 11, 4: 'in betreff etwaiger Täuschungen oder Täuschungsversuche bei der mündlichen Prüfung gelten die Bestimmungen des § 8, 6' (Täuschung bei der schriftlichen Prüfung). Dies ist dann in die Ordnungen von Anhalt, Braunschweig, Elsaß-Lothringen, Hamburg, Oldenburg, Mecklenburg-Schwerin und Strelitz, Reuß j. L. u. a. übergegangen; ein solcher oder ähnlicher[1]) Paragraph fehlt aber in allen drei Prüfungsordnungen Hessens, auch in denen des Königsreichs Sachsen, ebenso in Baden, auch in Österreich; hier könnte immer nur der Kommissar, dessen Machtbefugnis ja ziemlich groß ist, irgendwie einschreiten; sonst würde man in Verlegenheit ge-

[1]) Bayern hat § 34, 7 so gefaßt, daß er auch auf mündliche Prüfung bezogen werden kann.

raten, wenigstens da wo die Prädikate für sittliches Verhalten schon vor Beginn der mündlichen Prüfung fixiert sind und dann gar nicht mehr einer Beschlußfassung der Kommission unterliegen.

b) Fristerstreckung bei Beurteilung des Betragens

Täuschungen oder Täuschungsversuche sind ja Ausnahmen, und die eben besprochenen Paragraphen deshalb nicht zu wichtig. Viel wichtiger ist aber die Frage: Wie weit gehen die einzelnen Staaten bei der Beurteilung des Betragens oder sittlichen Verhaltens zurück? Zunächst ist auffallend, daß einige Staaten das Betragen während der ganzen Schulzeit in Betracht ziehen, viele — die überwiegende Mehrzahl — nur das Betragen während der letzten zwei Schuljahre, und nur ein Staat das des letzten Jahres, dasjenige der Oberprima. Das letztere soll nach der Ordnung für Hessen geschehen, § 8, 2: 'Die in einer Konferenz der betr. Lehrer vor der schriftlichen Prüfung festzustellenden Prädikate über Betragen und Fleiß während des letzten Schuljahres', und so auch noch in der jüngsten Ordnung für die hessischen Oberrealschulen nach § 8, 2. Die ganze Schulzeit muß, wenigstens dem Wortlaut der Bestimmungen nach, in Baden in Anrechnung kommen, vgl. § 62: 'hierbei liegt es der Lehrerkonferenz (aller Lehrer doch wohl!) ob, zu prüfen, ob die Abiturienten die nötige Charakterreife für die Entlassung zur Universität haben . . .', und hiermit stimmt der Druck im Zeugnisformular überein, wo es heißt: 'Sein sittliches Verhalten an der Anstalt', im Gegensatz zum folgenden: 'Sein Fleiß', wo der Zusatz: 'an der Anstalt' fehlt. Auch in der einen der Hansestädte, in Bremen, heißt es jetzt § 4, 5: '. . . auf Grund ihres Verhaltens in der Schule das Schlußprädikat für Betragen und Fleiß . . . festgestellt'. Ebenso kann in Hamburg nach dem Zeugnisformular: 'I. Während seiner Schulzeit war: 1. der Schulbesuch. 2. das Betragen. 3. der Fleiß. II. Leistungen im Unterrichte und in der Prüfung' u. s. w. — nur das Betragen während des ganzen Aufenthaltes auf der Schule gemeint sein, obschon in § 4, 4 die Bestimmung steht: '. . . und auf Grund der in der Prima den betr. Schülern ertheilten Zeugnisse Gutachten darüber festgestellt, ob diese Schüler nach ihrer sittlichen Haltung als den Zielforderungen des Gymnasiums entsprechend anzuerkennen sind'. Hier ist also ein kleiner Widerspruch zwischen dem Text der Ordnung und dem Zeugnisformular; auch in anderen Hamburgischen Ordnungen findet sich derselbe. Ganz deutlich redet aber hier der Bayerische § 37, 4: 'Für das Urteil über Fleiß und Betragen sind die Beobachtungen maßgebend, welche während seiner ganzen Studienzeit gemacht worden sind.' Damit stimmt in Beilage III das Zeugnisformular überein. Also auch der Fleiß der ganzen Schulzeit kommt auf dem Prüfungszeugnis zum Ausdruck.

Das Bayern so benachbarte Württemberg verfährt gänzlich anders, es urteilt nur über eine zweijährige Zeit, über die Primanerzeit, vgl. § 1 der Instruktion von 1873, wo nur von den beiden letzten Jahren die Rede ist.

Somit weichen hier alle drei süddeutschen Staaten voneinander ab. Im O. E. von 1849 war noch keine Zeitgrenze zur Beurteilung des Betragens

angegeben, in den jüngsten 'Weisungen' aber ist § 85 zu Punkt 3 der Zusatz aufgenommen: 'In gleicher Weise wird auch das Urteil über das sittliche Verhalten des Abiturienten bestimmt, wobei nur die letzten zwei Jahre zu berücksichtigen sind.' Aber wie stimmt dies zu dem schönen, allgemeinen Grundsatz, der unter Nr. 1 (S. 21) ausgesprochen wird: '... kommen bei der Maturitätsprüfung im Gegenteile nicht speziell die Leistungen des letzten Jahres, sondern vielmehr der Stand der während der ganzen Gymnasialzeit erworbenen Gesamtbildung in Frage'? Also auch hier ein Widerspruch! Freilich setzt man sich in Österreich dadurch in Übereinstimmung mit dem, was die meisten Ordnungen vorschreiben, die die ausschließliche Berücksichtigung der Primanerzeit, der letzten beiden Jahre auf der Schule fordern. Es scheint, als hätte Württemberg 1873 zuerst diese Einschränkung festgesetzt; in Preußen finden wir sie schon in der Ordnung von 1882[1]) in § 5, 4 und daher auch in derjenigen von 1892, wo solche Fristgrenze gleich in § 1 zu lesen, und daher auch in derjenigen von 1902 § 4, 5, nach welchem in der Konferenz über die Zulassung festgestellt werden soll auf Grund der in der Prima den Schülern erteilten Zeugnisse, ob diese Schüler nach ihrer sittlichen Haltung und ihren Leistungen den Zielforderungen entsprechen. An die Forderungen von 1892 haben sich dann viele norddeutsche Staaten angeschlossen, so Braunschweig § 4, 4, Hamburg § 4, 4, Mecklenburg-Schwerin und -Strelitz § 4, 4, und auch das Königreich Sachsen in § 66 der Ordnung für Gymnasien und § 67 der Ordnung für Realgymnasien. Nicht klar ist der § 4, 4 in Oldenburg: 'In einer Sitzung ... werden die Urteile über die Klassenleistungen der betr. Schüler in sämtlichen wissenschaftlichen Lehrgegenständen der Oberprima festgestellt ... und ebenso Gutachten darüber abgefaßt, ob diese Schüler nach ihren Leistungen und nach ihrer sittlichen Haltung als den Zielforderungen des Gymnasiums entsprechend anzuerkennen sind.' Soll diese sittliche Haltung auch bloß nach dem Betragen in Oberprima (wie in Hessen) beurteilt werden? Es scheint so, aber in § 4, 5: 'Wenn in dieser Sitzung ein Schüler nach einstimmigem Urteile die Reife in geistiger und sittlicher Hinsicht noch nicht erreicht hat, so ist er zurückzuweisen', — ist keine Zeitgrenze fixiert. Nicht sicher ist auch die Auslegung von § 4, 4 in Elsaß-Lothringen: 'In einer Konferenz, welche von dem Direktor mit sämtlichen Lehrern der Prima zu halten ist, werden ..., dabei ist ... über die Reife seines Denk- und Urteilsvermögens ein Urteil abzugeben, und der Wortlaut der Bemerkungen vorzuschlagen, welche in dem Reifezeugnis unter «sittliches Verhalten» ... ihre Stelle finden sollen.' Über welche Zeit, ob über die ganze Schulzeit oder nur über die Primanerzeit sich diese Urteile zu erstrecken haben, ist nicht ersichtlich; trotzdem daß nur der Direktor und die Lehrer der Prima (nur die in OI unterrichtenden Mitglieder der Kommission oder auch die Lehrer der Klasse UI, welche gerade nicht der Kommission angehören?) an der Konferenz teilnehmen, könnten sie doch sämtliche früheren Zeugnisse in Betracht ziehen.

---

[1]) Leider auch schon in der Ordnung von 1834 § 27.

Sehr beherzigenswert ist das Verfahren, das zwar im Anschluß an das preußische Reglement von 1892, aber in geistiger Vertiefung desselben Anhalt-Dessau vorgeschrieben hat § 4, 4; hier wird in der Vorkonferenz auf Grund eines Entwurfs eine Charakteristik jedes einzelnen Prüflings festgestellt, welche dem Kommissar einzureichen ist. Eine solche Charakteristik der Schüler geben zu können, ist ja das pädagogische Ideal der Erzieher, vgl. Matthias, Prakt. Pädagogik S. 205ff., und die von preußischen Direktoren geforderte Übersicht und Zusammenstellung der Prädikate (§ 8, 3) kann zu einer Charakteristik sich ausbilden; aber folgerichtig kann sie nur dort gegeben werden, wo auch in Bezug auf Schülerzahl ideale Zustände herrschen, so daß die Oberlehrer und die Prüfungskommissare unter der Last der Prüfungen nicht erliegen. In Anhalt-Dessau sind nur 7 höhere Lehranstalten, über welche vielleicht nicht bloß ein Kommissar entscheidet.

c) Wertung des Betragens im allgemeinen

Endlich ist hier eine dritte Frage zu erörtern: Welchen Einfluß hat das Betragen auf die Befreiung von der mündlichen Prüfung, und welchen bei Ausgleichungen nicht genügender Leistungen in einem Gegenstande durch gute in einem andern? Schon Württemberg hatte 1873 in § 6 'wissenschaftliches Streben und geordnetes Betragen' als Vorbedingung für die Dispensation verlangt. Ziemlich entscheidend aber ist hier erst die Bestimmung des § 10, 4a des preußischen Reglements von 1892 gewesen: 'Die Befreiung von der ganzen mündlichen Prüfung hat dann einzutreten, wenn der Schüler bei tadellosem Betragen sowohl in sämtlichen verbindlichen Fächern vor Eintritt in die Reifeprüfung als auch in sämtlichen schriftlichen Prüfungsarbeiten das Prädikat «genügend» ohne Einschränkung erhalten hat'; ähnliche Rücksicht auf gutes Betragen bestimmte die Ordnung von 1882 § 10, 4.

'Tadelloses Betragen' als conditio sine qua non ist dann in viele Ordnungen übergegangen, so in die Braunschweigs (§ 9, 4a), Hamburgs (§ 9, 4a Gymnas., Realgymnas., Oberrealschulen), Oldenburgs (§ 9, 4a); sehr gemildert ist diese Bedingung schon in Mecklenburg-Schwerin § 9, 4: 'Von der ganzen mündlichen Prüfung zu befreien sind diejenigen Schüler, deren Schul- und Prüfungsleistungen ... mit dem uneingeschränkten Prädikat «genügend» zensiert sind, und deren ... Betragen zu schwererem Tadel keinen Anlaß gegeben hat'; und im Großherzogtum Hessen hat das Betragen offenbar gar keine Bedeutung mehr, es wird gar nicht erwähnt in § 9: 'Mit Genehmigung des Regierungskommissärs kann auf Beschluß der Prüfungskommission eine Befreiung von der mündlichen Prüfung oder von einzelnen Teilen derselben eintreten, wenn nach den Jahresleistungen und den Ergebnissen der schriftlichen Prüfung außer Zweifel steht, daß der Betreffende die Prüfung im ganzen gut, bezw. in einzelnen Teilen gut besteht.[1])

In manchen Staaten ist eine Befreiung überhaupt nicht möglich[2]), so

[1]) So auch für die Oberrealschulen in Hessen § 9, 3

[2]) Vgl. unten unter 'Dispensation von der mündlichen Prüfung'.

in Elsaß-Lothringen und in Bayern, oder sie ist sehr erschwert, wie im Königreich Sachsen § 65 für Gymnasien und § 66 für Realgymnasien nur durch einen Beschluß des Ministeriums[1]); in Baden § 62: 'nur auf Grund besonderer Verhältnisse, wie Krankheit des Abiturienten, bei genügenden schriftlichen Leistungen und bei sonstiger guter Prädizierung (also Betragen wohl eingeschlossen), auf Antrag der Lehrerkonferenz durch den Oberschulrat'.[2]) Auch in Österreich soll, vergl. 'Weisungen' S. 30 zu § 83 Punkt 3, 'in der Regel kein Examinand von der mündlichen Prüfung in irgend einem obligaten Gegenstande dispensiert werden; doch kann solcher Dispens bei Schülern geschehen, die Vertrauen erworben haben'. Soll eine Dispensation nur unter der Bedingung stattfinden, daß sich solche Schüler 'volles Vertrauen' erworben haben, so liegt hierin eine Gewähr dafür, daß man auch das Betragen beachtet. — Anhalt-Dessau endlich steht zwar in § 9, 4: 'Dispensation von der mündlichen Prüfung' auch noch unter dem Einfluß des preußischen Reglements von 1892, aber hier hat man doch sich mit dem bloßen Hinübernehmen des 'tadellosen Betragens' nicht begnügt, sondern die Bedingung wieder vertieft und dadurch erschwert: 'Bei Anwendung dieser Bestimmung ist auf die sittliche Führung des betr. Schülers während seines Aufenthaltes in der Prima besondere Rücksicht zu nehmen.'

In jüngster Zeit ist nun aber durch die preußische Ordnung von 1901 wieder ein Wandel eingetreten § 10, 2: 'Ein Schüler, der in dem Gutachten der Lehrer (§ 4, 5) als «zweifellos» reif bezeichnet worden ist, kann von der mündlichen Prüfung befreit werden, wenn er nach seinen Leistungen in der Klasse und nach seiner ganzen Persönlichkeit dieser Auszeichnung würdig erscheint.' Diesen Ausdruck finden wir schon in Bremen § 10, 2: 'Befreiung von der mündlichen kann erfolgen, wenn die ganze Persönlichkeit des Schülers ihn dieser Auszeichnung würdig erscheinen läßt, die Mehrzahl der Urteile über die Klassenleistungen und über die schriftlichen Prüfungsarbeiten mindestens das Prädikat «Gut» erreicht, keines der Urteile «Nicht genügend» lautet, und wenn dieser Beschluß einstimmig gefaßt wird.' Wie bei uns in Preußen steht dann als Schluß: 'Dabei ist hinsichtlich der Leistungen besonderes Gewicht auf das Deutsche zu legen.' — Es ist aber ersichtlich, um wie viel genauer, eingehender und deswegen auch strenger man in Bremen diesen Paragraphen formuliert hat. Die Worte: 'dieser Auszeichnung würdig' lassen zwar keinen Zweifel an der Bedingung eines 'tadellosen Betragens' aufkommen, aber der Begriff der 'Persönlichkeit', zu dem nicht bloß Betragen gehört, ist doch etwas vage und unbestimmt, worauf später noch zurückzukommen ist.

Bei etwaigen Befreiungen von Teilen der mündlichen Prüfung oder bei Kompensationen hat, soweit ich gefunden, das Urteil über Betragen gar kein Gewicht. Bei der teilweisen Befreiung hätte man, streng logisch genommen, ebenfalls der sittlichen Haltung einen Einfluß gestatten müssen, wie bei der

[1]) S. S. 122 Anm. 1.

[2]) Nach Joos S. 124 sind jetzt laut einer Verfügung von 1891 und 1892 in Baden die Prüfungskommissäre dazu ermächtigt.

völligen Befreiung; was die Kompensation anbelangt, so könnte es scheinen, als hätte man recht getan, wenn man ein moralisches Zeugnis, das über Betragen, nicht mitsprechen läßt bei Zeugnissen, welche von Kenntnissen handeln. Indessen das Kompensieren ist doch nicht ein rein äußerliches Verfahren; man soll doch nicht etwa ein Minusgewicht von 25 Kilo im Lateinischen als aufgewogen betrachten durch ein Mehrgewicht von 50 Kilo in der Mathematik! Als oberste Richtschnur waltet hier Milde und Güte der Kommission, also ein ethisches Moment, immer hat die Kommission sich die Frage vorzulegen, genau so wie bei Dispensation von der gesamten Prüfung: 'Ist der Prüfling seiner Persönlichkeit nach der Ausgleichung würdig', wie ja tatsächlich durch, «kann» oder «darf» ausgeglichen werden' dies meist freigestellt ist. Wenn nun sittliches Verhalten hier gar nicht mitzureden hat — und es ist den Texten nach nicht erforderlich, freilich auch nicht ausgeschlossen —, so kann es vorkommen, und ist schon vorgekommen, daß moralisch räudige Schafe, vielleicht sogar Böcke, obendrein noch gütig und nachsichtig bei der Kompensationsfrage behandelt werden und durch die Prüfung schlüpfen.

Und dies führt uns zu der allgemeinen Betrachtung über die Abwertung des sittlichen Verhaltens bei der Reifeprüfung. Es ist ja eine alte Streitfrage, ob und wie weit man eine Note im Betragen schon bei der Versetzung in die Wagschale werfen soll; manche sagen, daß es wie eine Art Rache aussähe, falls man jemanden bei sonst genügenden Leistungen wegen schlechten Betragens sitzen ließe; auch würde ein solcher nicht gebessert durch das Sitzenbleiben u. s. w. u. s. w. Hierin mag bei dem Aufrücken von einer Klasse in die andere manches Wahre liegen. Freilich, wenn ein Schüler versetzt wird, auch trotz eines sittlichen Mangels, so behält ihn die Schule in der Gewalt und mag ihn weiter erziehen. Aber je höher die Klasse ist, um so mehr müßte das Betragen bei Versetzungen in Frage kommen. Und bei der Entlassungsprüfung gibt die Schule den Prüfling aus den Händen, überliefert ihn der Selbsterziehung und läßt ihn frei in der bürgerlichen Gesellschaft umherwandeln. Hier ist also zu prüfen: Kann er sich selbst erziehen? Stiftet er keinen moralischen Schaden draußen im Leben? Früher, bei den Versetzungen, war die Schule eigentlich nur sich selbst verantwortlich; jetzt, bei der Entlassungsprüfung, hat sie aber auch der Gesellschaft gegenüber die Verantwortlichkeit. Und in der Tat haben ja in allen Staaten die Oberlehrer schon bei der Zulassung und später die Kommission darauf zu achten, ob die Prüflinge' ... nach ihrer sittlichen Haltung als den Zielforderungen des Gymnasiums entsprechend anzuerkennen sind'. Hierbei ergibt sich das Eigentümliche, daß diese Zielforderungen in den Leistungen zwar überall klar genug ausgesprochen vorliegen, nicht aber diejenigen in der sittlichen Haltung; besonders trifft dies bei den Staaten zu, welche es aufgegeben haben, als Ziel der höheren Schulbildung und Zweck der Prüfung die Reife für die Universität, Fähigkeit zu wissenschaftlichen Studien anzugeben. Doch auch hierüber kann man hinwegsehen und meinen, solche 'Zielforderungen in sittlicher Haltung' ließen sich nicht in Worte fassen, müßten nach dem common sense gesucht und beurteilt werden. Endlich mag

man auch daran vielleicht keinen Anstoß nehmen, wenn schlecht gewählte Ausdrücke, wie in Mecklenburg bei 'nicht allzuschwerem Tadel' hier und da stehen geblieben sind, selbst daran nicht, daß Schwindler in einigen Staaten dreimal sich zur Prüfung stellen können. Aber das Bedenken bleibt für die eine Gruppe von Staaten übrig, daß sie nur ein Jahr oder auch zwei Jahre für Beurteilung des sittlichen Verhaltens in Rechnung ziehen. Man wird zwar nicht dem Verfahren beipflichten, welches, wie es in Bayern, Bremen, vielleicht auch in Baden, Hamburg üblich, die ganze Schulzeit mitsprechen läßt; hier muß man doch in praxi oft genug über den Wortlaut der Ordnungen hinwegsehen, wenn man nicht kleinlich sein will.

Diese Befristung ist zu weit, die andere aber viel zu eng. Um an einem Beispiel es klar zu machen: Soll man wirklich einem Schüler, der in Obersekunda (bezw. in Unterprima) sich durch ein schweres Vergehen eine empfindliche Strafe, etwa consilium abeundi, zugezogen, zwei Jahre später (Preußen) oder ein Jahr später (Hessen) nach guter Führung in Prima und bestandener Prüfung eine gute Betragenszensur mit ins Leben geben? Ist man wirklich sicher, daß in dieser letzten kurzen Zeit eine ernstliche Besserung vorliegt? Kann es sich nicht um einen Burschen handeln, welcher, im Grunde seines Herzens ebenso roh und ungesetzlich wie früher, aus Angst, aus Schlauheit, aus Verschmitztheit sich die letzten zwei Jahre oder das letzte eine Jahr äußerlich tadellos geführt hat, nur um der Entlassungsprüfung willen? Hat man auch nur einigermaßen die Gewißheit, daß solch ein Schüler nicht nachher zu jenen rohen akademischen Burschen gehört, die nicht arbeiten, sondern nur zechen und raufen? Gewiß wird man nicht jeden Fall von jugendlichem Übermut auf dem Zeugnis buchen wollen, auch in der Pädagogik ist Vergessen nicht die letzte Tugend. Von Untersekunda an, vielleicht nach der Versetzung nach Obersekunda, wird man bei guter Führung sagen: Dein Schuldbuch von Sexta bis jetzt sei vernichtet! Aber was du als Eingesegneter, als Erwachsener in den oberen Klassen tust, das wird nicht ohne Einfluß auf dein Prüfungszeugnis bleiben können. Hier müßte eine Formel angewandt werden, welche dies bezeugte, und vortrefflich war das, was für das Königreich Sachsen nach § 65 der Verordnung vom 29. Januar 1877 galt, jetzt aber leider in der Ordnung von 1893 nicht mehr steht: 'Einem abgehenden Schüler, welcher frühere Anstöße in seinem Verhalten später durch anhaltend tadelloses Betragen ausgeglichen hat, mag der erste Zensurgrad nicht vorenthalten werden; nur ist der Zensur ein Zusatz oder eine beschränkende Zeitbestimmung (wie z. B. «seit seinem Eintritt in Unterprima») beizufügen.'[1])

Liest man heute in gewissen pädagogischen Handbüchern und Schriften, so stößt man auf eine erschreckend milde Beurteilung von Betrügereien, Durchstechereien auf der Schule. Man glaubt solche Nachsicht darauf zu gründen, daß man nicht einen absoluten, allgemeinen Maßstab anlegt, sondern den der

---

[1]) Übrigens ähnlich in Österreich S. 36: ein begründender oder einschränkender Zusatz ist nur allenfalls bei der Sittennote statthaft.

Schüler, des Publikums, der Presse. 'Der Schüler ist das Maß aller Dinge', denkt man hier in sophistischer Weise, in den Augen der Schüler sind diese Kleinigkeiten keine Betrügereien. Wer wollte also z. B. solcher 'Kindereien' wegen einem Jungen verweigern, zum dritten Male die Reifeprüfung zu versuchen? Wer wollte ihm eine Note auf das Zeugnis für die ganze Lebenszeit mitgeben, falls er ein oder das andere Mal auch in den oberen Klassen seine Lehrer in jugendlichem Übermut hat hintergehen wollen? Es scheint mir so, als hätte man in manchen Staaten auch bei der Niederschrift der Prüfungsordnungen zu sehr diesem naturalistisch-individualistischen Zuge unserer Zeit nachgegeben, wie man in der Schulpraxis überhaupt ihr zu sehr nachgibt. Man verfolge nur einmal mit Strenge und Konsequenz solche Vorkommnisse auf der Schule und in der Prüfung, scheue sich aber nicht vor der Zahl der Durchgefallenen und vor Zeitungsartikeln; dann wird schon die öffentliche Meinung bald anders darüber denken.

(Fortsetzung folgt)

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Ernst v. Sallwürk, Die didaktischen Normalformen. Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg 1901. 160 S. 8°. 2 Mk.

'Daß die wahre Nachfolger- und Jüngerschaft nicht in der Nachahmung, sondern in der Fortbildung, die unter Umständen bis zu einem Gegensatz führen kann, besteht, wird von einem Philosophen oder Historiker kaum bestritten werden', äußerte unlängst Delbrück in einer Besprechung in den preußischen Jahrbüchern. Diese Worte lassen sich auch auf das vorliegende Buch anwenden, in dem der Verfasser, eine seit langem anerkannte Autorität auf dem Gebiete des Erziehungswesens, die Ergebnisse langjähriger theoretischer Forschung und praktischer Übung zusammenfaßt. Ausgehend von Herbart und der von dessen Schülern ausgebildeten Lehre von den Unterrichtsstufen, legt er uns den Versuch einer Weiterbildung dieser Ideen vor, indem er die logischen und psychologischen Bedingungen der Erkenntnisbildung entwickelt. Ein wesentlicher Unterschied von Herbart und seiner Schule und damit — nach meiner Ansicht wenigstens — ein erfreulicher Fortschritt zeigt sich bei v. Sallwürk darin, daß er beim Unterrichte als ersten Zweck die Mitteilung von Kenntnissen ansieht; Herbart ließ sich zur Auswahl der einzelnen Lehrfächer durch ihre Verwendbarkeit für den Gesinnungsunterricht bestimmen, 'er sucht die möglichen Interessen auf, die der Zögling den wissenschaftlichen Objekten gegenüber haben kann. Damit aber werden die Wissenschaften Mittel fremder Zwecke. Wir halten dafür, daß Wissenschaften mitzuteilen die erste Aufgabe des Unterrichts ist'. Damit will jedoch Verf. durchaus nicht das erziehende Moment aus dem Unterrichte ausschalten, er dreht nur das Verhältnis zwischen Erziehung und Unterricht um und sagt: 'Die Erziehung soll den jungen Menschen befähigen, an der Kulturarbeit der Menschheit sich mit eigenen Kräften zu beteiligen. Der Unterricht erhält aus der Verpflichtung der Erziehung als seine besondere Aufgabe, daß er dem Zögling die Welt zeige, in welcher er seine Kräfte dereinst bewähren soll, die materielle, die geistige und die sittliche Welt, und in der Erfassung dieser Welt zugleich seine geistige Kraft zu solcher Arbeit bilde.'

Damit aber der Unterricht diese Aufgabe erfülle, bedarf er didaktischer Normalformen, die dem Lehrer 'für die einzelne Lektion einen methodischen Leitfaden' darbieten. Bevor jedoch Verf. daran geht, 'die Form zu finden, in der nach psychologischen und logischen Gesetzen jeder Unterricht in jedem seiner einzelnen Glieder geführt werden muß', setzt er sich im ersten Teile seiner Schrift mit denen auseinander, die vor ihm solche Normalformen zu finden versucht haben: Pestalozzi, Herbart, Stoy, Ziller, Rein, Dörpfeld und Diesterweg. Auf diese historische Einleitung folgt das Hauptstück des ganzen Buches, worin v. Sallwürk in der schon angedeuteten Weise seine eigene Theorie entwickelt; sie führt, dem Gange der Erkenntnisbildung nachgehend, zu folgendem Schema:

I. Stufe der Hinleitung: A. Gegenstand; B. Grundlegung.

II. Stufe der Darstellung: A. Lehrstück; B. Erweiterung.

III. Stufe der Verarbeitung: A. Ergebnis; B. Einfügung.

Indem dabei der Akt A jeder Stufe mehr die Tätigkeit des Lehrers, Akt B aber die des Schülers erfordert, deduktives und induktives Lehrverfahren in jeder Lehrstunde in mehrfachem Wechsel eintritt, wird eine wohltätige, den Unterricht

fördernde und belebende Abwechselung bewirkt.

Um nun die Anwendbarkeit seiner Normalformen in der Praxis zu erweisen, führt v. Sallwürk im dritten Teile seines Buches eine Anzahl von Beispielen durch, die verschiedenen Lehrfächern, den Naturwissenschaften, der Mathematik, Geschichte und Geographie und den Sprachen entnommen sind. Hier aber zeigt sich freilich, was eben bei jeder Methode zu geschehen pflegt, daß auch diese neuen Normalformen doch nicht — so brauchbar sie in vielen Fällen sein mögen — überall verwendbar sind, wenn sie nicht zur beengenden Fessel werden sollen, wenn nicht das Dichterwort 'Vernunft wird Unsinn, Wohltat Plage', wenigstens in seinem zweiten Teile, sich auch hier bewahrheiten soll. Ich gehe, um dies zu zeigen, auf das mir nächstliegende Beispiel, das aus dem Latein, etwas näher ein. Verf. will den Gebrauch von *interest* und *refert* erklären. Er geht dabei von einem Satze Ciceros aus, wie er denn überhaupt die grammatische Unterweisung am liebsten gänzlich an die Lektüre anknüpfen möchte. 'Nun aber muß der Versuch gemacht werden, die Anschauung zu finden, für die der uns beschäftigende Ausdruck gebildet worden ist. Diese ist — bei *interest* — vollständig verdunkelt; aber Spuren derselben finden sich in dem in ganz gleichem Sinne gebrauchten *refert*. Es wird keine große Mühe sein, die Schüler darauf zu bringen, daß die Genitive, die bei *refert* gebraucht werden, von dem Ablativ *re* veranlaßt sind. Damit sind wir der wahrscheinlichen Anschauung sehr nahe gerückt. Was ist *res familiaris?* Habe, Besitz der Familie. Was heißt *e re est, ab re est?* u. s. w.' Um also auf jeden Fall eine 'Anschauung' zu finden, werden zur Erklärung des selten gebrauchten refert altlateinische, bezw. nachklassische Wendungen, die der Tertianer gar nicht kennt, wird der unklassische Gebrauch von *refert c. Gen.* herbeigezogen, ohne daß dadurch der Gebrauch von *interest*, worauf es doch ankommt, irgendwie verdeutlicht würde.

Wie ungezwungen aber anderseits sich v. Sallwürks Normalformen im Unterrichte vielfach verwenden lassen, das möchte Referent schließlich noch selbst an einem Beispiele zeigen. Der Lehrgegenstand sei das Medium des Präsensstammes von *δίδωμι*.

I A. Der Lehrer weist kurz auf den zu behandelnden Gegenstand hin.

B. In Frage und Antwort wird auf die Formen des Aktivum zurückgegriffen; das Wesentliche dabei war: der kurze Stammauslaut (lang nur im Sing. ind. praes.) und das Fehlen des Bindevokals (Ausnahmen 3. plur. ind. praes., coni. praes.).

II A. Der Lehrer zeigt, daß fürs Medium dieselben Regeln gelten, nur noch strenger durchgeführt sind, daß die Endungen genau so wie beim medialen Perfektstamme angefügt werden, und läßt alsdann die Schüler diese Formen bilden.

B. An den bereits gelernten Composita werden nun die Formen des Mediums weiter geübt.

III A. Der Lehrer faßt die Hauptsachen noch einmal kurz zusammen, und endlich

B. werden die neugelernten Formen mit denen von *τίθημι*, bezw. denen der Verba auf -ω zusammengestellt und damit dem bisher gelernten 'organisch angegliedert'.

Gewiß denkt mancher: Das ist aber doch nichts besonderes, so oder ähnlich mache ich's natürlich auch. Dann ist's ja gut, dann beweist er eben damit nur das Naturgemäße und Praktische der v. Sallwürkschen Normalformen, und deshalb ist auch lebhaft zu wünschen, daß dieselben rechte Beachtung finden: sie werden mindestens zum Nachdenken über das eigene Lehrverfahren anregen, wahrscheinlich auch von manchem praktisch verwendet werden. Aber freilich, zum Sklaven einer solchen Methode darf sich der Lehrer nicht machen, auch hier gilt des Ratichius 'absque coactione omnia'. PAUL STÖTZNER.

JUSTUS MÖSERS
GEDANKEN ÜBER ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

Von Reinhold Hofmann

(Fortsetzung)

So geringen Wert Möser der über die Köpfe der Schüler weggehenden Verwendung 'abgezogener Gründe' für die Erziehung beimißt, so sehr weiß der feine Menschenkenner Fernliegendes, ja ihren Zielen scheinbar Widersprechendes in ihren Dienst zu stellen, z. B. Vorurteile und Aberglauben. In dem 1790 veröffentlichten Aufsatze: 'Etwas zur Verteidigung des sogenannten Aberglaubens unsrer Vorfahren' (V Nr. 7) setzt er das so auseinander: 'Unsere Vorfahren hatten die Gewohnheit, kleine Klötze an ihre Schlüssel zu binden, um sie nicht zu verlieren, oder, wenn sie verloren waren, so viel geschwinder wieder zu finden; und ebenso verfuhren sie auch mit den nützlichen Wahrheiten, welche sie der Jugend recht tief einprägen wollten: sie hingen jeder guten Lehre ein Klötzchen an, damit sie ihr bald wieder einfallen, oder zu rechter Zeit ins Gedächtnis treten möchte. So sagten sie ihr z. B.: «Kinder, so manches Salzkorn ihr verstreut, so manchen Tag werdet ihr vor der Himmelstür stehen müssen; legt das Messer nicht auf den Rücken, die heiligen Engel möchten sich darauf die Füße zerschneiden; seht des Abends nicht in den Spiegel, der Schwarze guckt euch über die Schulter» — und die Erfahrung bestätigt es, daß diese Klötzchem dem Gedächtnisse wenigstens ebensogut zu Hilfe gekommen sind als die Reime, die, ehe die Schreibekunst recht gemein war, in gleicher Absicht gebraucht wurden, oder die Ohrfeigen, welche man der Jugend bei Beziehung (Begehung) der Grenzen zu geben pflegt. In neueren Zeiten hingegen will man sogar bei Kindern alles durch reine Gründe zwingen und fürchtet, jene Anhängsel möchten eine üble Wirkung tun und die Leute zum Aberglauben verführen. Ich sehe aber doch nicht ein, wie dieselben einen größeren Schaden anrichten könnten als die Zauberwelt in der Oper, die Feenmärchen, die Fabeln und andere Arten von Erdichtungen ... Wie jüngst ein gewisser Lehrer auf dem Lande seinen Schülern erzählte, daß, als der liebe Gott einmal spazieren gewesen, ein Schneider im Himmel sich zu dessen Thron geschlichen, und durch die darunter befindliche Öffnung seinem Amtsbruder in der Welt, der eben eine Elle Tuchs beiseite gelegt, ein Thronbein auf den Kopf geschleudert hätte; worauf ihm aber der liebe Gott, als er von seinem Spaziergange zurückgekommen, und ihm sein Thron mit drei Beinen in die Augen gefallen wäre, zugerufen:

'Wanne! Wanne! Wenn ich so hastig wäre wie du, wie würde es dir ergangen sein!''[1]) — so meinten die schalkhaften Jungen, der Thron müsse sehr wurmstichig gewesen sein, sonst würde ihn der Schneider nicht haben zerbrechen können; so bald sahen sie ein, daß es nur eine Erdichtung war. — Nun müßte einer aber gewiß sehr übler Laune sein, wenn er diese Art, der Einbildung oder dem Gedächtnisse zu Hilfe zu kommen, für den hellen Weg zum Aberglauben erklären und alle diese Klötzchen als so viel Merkmale der finsteren Begriffe der ersten rohen Zeiten aufstellen wollte. Jedes Zeitalter und jedes Volk hat sich solcher Hilfsmittel bedient, um dasjenige in allegorische Handlung zu verwandeln, was sich als trockene Lehre nicht so gut einprägen würde. — Das gute alte Klötzchen, daß derjenige, welcher einen Grenzstein verrückt, oder einen falschen Eid schwört, oder seinem Hofe etwas vergibt, spuken gehen müsse, ist immer noch ein ebenso feines als kunstmäßiges Mittel, die Aufmerksamkeit auf jene wichtigen Pflichten zu erhalten. — Anstatt nun überall die Reste des Aberglaubens unserer Vorfahren aufzuspüren und ihnen solche zur äußersten Einfalt anzurechnen, sollte man den Geist oder den Sinn dieser ihrer Lehrmethode aufsuchen und sehen, ob die Allegorie wohl erfunden und mit der gehörigen Mäßigung gebraucht sei, und dann urteilen, ob es feiner gewesen sei, den Menschen in einen Werwolf, als mit den römischen Dichtern Jupiter in einen Ochsen zu verwandeln.'

In dem Fragment: 'Über Nachahmung' (V Nr. 28) betont Möser den Wert guter Vorbilder und Beispiele für die Jugenderziehung. 'Der Mensch wird am mehrsten durch Muster belehrt und die Nachahmung ist sein erstes Studium.' 'Der Geist der Nachahmung', heißt es an anderer Stelle[2]), 'zeuget bei Kindern und Tieren die ersten Handlungen und regieret die Klügern nur auf eine feinere Art'. 'Wenn die Arbeit der Nachahmung vorüber, so fängt die Seele an zu urteilen und den Ursachen nachzuforschen, warum dieses so und nicht anders ist. Diese Nachforschung führt zur Wahrheit als dem edelsten Teil aller Vorstellungen.' Freilich soll man nicht Äußerlichkeiten nachahmen, sondern Geist und Wesen. 'Nachahmung der Manier eines großen Mannes kann nie gefallen, so lange man nicht auch die ganze Seele des großen Mannes besitzt. Wer nicht wie Raffael denkt, wird auch als der glücklichste Kopist kein Raffael werden. Der große Fehler der Deutschen ist, daß sie große Männer nachzuahmen suchen und bald Young, bald Yorik sein wollen, ohne wie Young und Yorik zu empfinden. Man sieht das Hohle, Leere, Unbedeutende und Kraftlose. Einer versuche es und ahme nur die geringste Wendung einer großen Person nach, ohne den Geist derselben damit zu vereinigen, so wird gleich das Geborgte, Unangemessene, Gezierte durchscheinen.'

---

[1]) Dieselbe 'Volkserzählung' erwähnt Möser in zwei Briefen an den Geh. Kriegsrat Ursinus in Berlin 1776 (X 234) und ausführlich 1777 (X 238 f.). Sie 'bringt eine der wichtigsten Religionswahrheiten dem gemeinsten Manne vor Augen; und der sinnliche, gemeine Ausdruck kann schwerlich höher getrieben werden, so sehr auch übrigens gegen die Regel ne Deus intersit gefehlet worden': X 235.

[2]) In der Vorrede zu seinem Trauerspiel Arminius: Vermischtes Nr. 2 (IX 201 ff.).

Mehr als tausend andere soll gerade der Erzieher durch sein Beispiel wirken, und auch von ihm gilt, was Möser in dem Aufsatz: 'Der Wirt muß vorauf' (IV Nr. 26) von einem Pachterehepaar sagt und als das Geheimnis von dessen großen Erfolgen preist: 'Anderen zu befehlen und Vorschriften zu geben, ist keine Kunst; man muß vorauf gehen, wenn man gefolgt sein will, auf die Bresche wie auf die Dresche, und der Soldat lacht über den Hauptmann, der ihm hinter dem Eichbaum befehlen will, als ein braver Kerl die Sturmleiter hinaufzuklettern.'

Goldene Worte sind es, die Justus Möser in dem Aufsatz: 'Die Erziehung mag wohl sklavisch sein' (III Nr. 33: 1776) den Eltern zuruft. Sie sind wohl in erster Linie gegen die Philanthropinisten und gegen Basedow gerichtet, der damals in seinem Einladungsprogramm zu dem Dessauer Examen die Grundsätze aufstellte: 'Memoriert wird bei uns wenig. Zum Studienfleiß werden die Lernenden nicht gezwungen, auch nicht durch Verweise ... Die Jugend lernt, ohne viel zu sitzen, mehr außer als in den Lehrstunden.'[1]) Gegen diese 'glänzende Theorie' wendet sich Möser mit scharfen Worten: 'Wenn einer das Laufen lernen soll, so läßt man ihn in schweren Schuhen und im gepflügten Lande laufen, dagegen aber sollen Kinder, woraus man große Männer ziehen will, alles spielend fassen. Es wird ihnen alles so süß und so leicht gemacht, sie durchfliegen den Kreis aller Wissenschaften, oder die so beliebt gewordenen Enzyklopädien, so früh und so kühn ... Was kömmt aber bei diesem unserm spielenden Lernen heraus? Süßes Gewäsche, leichte Phantasien und ein leerer Dunst. Der Geist bleibt schwach, der Kopf hat weder Macht noch Dauer, und alles sieht so hungrig aus wie die heiße Liebe eines verlebten Greises. — Ganz anders verhält es sich mit dem Knaben, der, so viel es ohne Nachteil seiner Leibes- und Seelenkräfte geschehen können, von Jugend auf zu einem eisernen Fleiße und zur Einsammlung nützlicher Wahrheiten angestrenget worden. In dem Augenblicke, da er anfängt sich zu zeigen, hat er einen ganzen Vorrat von nützlichen Wahrheiten in seiner Macht, und die Gewohnheit hat ihm eine zweite Natur zur Arbeit gegeben. Eine Wahrheit zeugt die andere, und die Masse derselben wuchert in seiner Seele mit fortgehendem Glücke. — Einen solchen Reichtum von Wahrheiten und Kenntnissen wird man aber nie spielend und auf die Art erlangen, wie viele Kinder jetzt erzogen werden. Die Vorsicht hat den Menschen nichts ohne große Arbeit zugedacht; und wenn das Kind auch hundertmal weint und mit Strafen zum Lernen und zu Fertigkeiten gezwungen werden muß, so sind dieses wohltätige Strafen, und die Tränen wird er seinen Lehrern einst verdanken.'

'Woher kommt aber eigentlich dieses Verderben? Von dem Ton unserer Zeiten, nach welchem der Lehrer sich entweder einen groben Pedanten schelten oder mit dem Kinde säuberlich verfahren muß. Da ist kein großer Herr, keine zärtliche Mutter, welche nicht diesen Ton führet, und der Lehrer, der endlich auch die Kunst zu schmeicheln lernt, führt seinen Untergebenen spielend zu

[1]) Ziegler S. 220.

der Geschicklichkeit, von allen Dingen witzig zu sprechen und kein einziges aus dem Grunde zu verstehen; er läßt ihn auf einem gewächsten Boden tanzen und bekümmert sich nicht darum, ob er dereinst auf einem tiefen Steinpflaster den Hals brechen werde!'

Ganz auf der Seite der Philanthropinisten stand Möser mit seiner Forderung der Pflege der Muttersprache in den deutschen Schulen. Die wahre Ursache, warum Deutschland nach den Zeiten der Minnesänger wieder versunken oder so lange in der Kultur seiner Sprache und der schönen Wissenschaften überhaupt zurückgeblieben sei, scheint ihm 'hauptsächlich darin zu liegen, daß wir immer von lateinisch gelehrten Männern erzogen sind, die unsre einheimischen Früchte verachteten und lieber italiänische oder französische von mittelmäßiger Güte ziehen, als deutsche Art und Kunst zur Vollkommenheit bringen wollten' (IX S. 142). Er beklagt es, daß die deutsche Sprache eine 'tote Büchersprache' geworden sei (V Nr. 20), tadelt die Barbarei des Stils der deutschen Geschichtsschreiber und des Gerichtsstils (III Nr. 28) und fordert geschmackvolle Darstellung und fleißige Übung im schriftlichen und mündlichen Ausdruck. 'Die Kunst in Gesellschaften zu erzählen erfordert eine eigene Geschicklichkeit und sie sollte billig mehr als andere studiert werden, da sie in der Tat wichtiger ist und einem öfter als andere freie Künste zu statten kömmt. Gleichwohl wird sie jetzt ganz vernachlässiget.' Ein ergötzliches Beispiel einer langatmigen, 'die Erwartung marternden und betrügenden' Erzählung bringt er im 3. Teil der Patr. Phant. Nr. 41.

Ein nachhaltiges Verdienst haben sich die Philanthropinisten durch ihre Sorge um die körperliche Erziehung der Jugend erworben. Auch in diesem Punkte war Möser ganz mit ihnen einverstanden und empfahl regelmäßige leibesstärkende Übungen, ehe Guts-Muths und Fr. L. Jahn die allgemeine Aufmerksamkeit auf dieses Gebiet der Erziehung lenkten. Wiederholt spricht er sich gegen die herkömmliche einseitige Abrichtung des Geistes aus, nur eine gleichmäßige Ausbildung des gesamten Menschen bewahre vor jeder leiblichen und geistigen Verkrüppelung. 'Die Griechen und Römer sind nicht durch eine einförmige Methode groß geworden' (V S. 36). 'Die wahre Gesundheit der Seele und des Körpers', schreibt er in dem Aufsatz: 'Also sollte jeder Gelehrte ein Handwerk lernen' (III Nr. 32: 1776), sollte darin bestehen, daß ihre beiderseitigen Kräfte ein gewisses Ebenmaß und zu allen in den ordentlichen Beruf eines jeden Menschen einschlagenden Geschäften eine gleich vollkommene Fähigkeit behielten'. Die Vernachlässigung des Körpers in der Jugend räche sich später und sei nur schwer wieder gut zu machen. In dem schon erwähnten Schreiben 'An einen jungen Staatsmann' (V Nr. 46), worin er diesen ersucht, sich in der Behandlung des kranken osnabrückischen Staatskörpers nicht zu übereilen, vergleicht er den letzteren treffend mit einem kranken Menschenkörper. 'Er (der Staatskörper) hat', heißt es hier, 'da er in seiner Jugend nicht gehörig behandelt worden, sehr viel steife, verwachsene, verhätschelte und gebrechliche Teile, und wenn Sie diese alle mit heroischen Mitteln in Ordnung bringen wollen, so laufen Ew. — Gefahr, alles zu zersprengen und auch das-

jenige zu zerstören, was bisher noch halbwege seine Dienste getan hat'. Von dem Staatskörper verlange man, 'wie von jedem menschlichen Körper, nicht bloß gesundes, natürliches Vermögen, sondern auch Kunstfertigkeiten, und diese lassen sich nicht anders erreichen, als wenn man mit dem Kinde anfängt und dasselbe stufenweise zur Vollkommenheit führt. Alle Fertigkeiten, insofern sie das Werk der Kunst sind, lassen sich dem Körper nicht plötzlich beibringen, und man macht aus einem alten, steifen Manne eher einen Krüppel als einen Seiltänzer. So gewiß ein wohlgebauter Körper, dessen Glieder das Ihrige mit der möglichsten Fertigkeit und Bequemlichkeit verrichten und sich einander wohl und sicher tragen, ein weit schönerer Anblick ist, als der Tölpel, dem Hände und Füße im Wege stehen, und der, indem er das eine aufnimmt, das andere umstößt, so gewiß ist es, daß viele Lehrmeister dazu gehören, um einen solchen zu bilden, und daß man nicht gleich aus einem wilden Holzapfelbusch einen schönen, fruchttragenden Spalierbaum macht'. Eine mehrfach wiederkehrende Figur in Mösers Schriften ist der gelehrte Stubenhocker 'mit der verstopften Galle und dem versäuerten Magen' (I S. 123). 'Der Gelehrte', heißt es in den 'Abgerissenen Gedanken' (V Nr. 6), 'kann nicht pflanzen, nicht graben und noch weniger vierzehn Tage unter blauem Himmel schlafen, ohne Schnupfen und Fieber'. Es sei ein Hauptzug in dem Nationalcharakter der deutschen Gelehrten, daß sie durch ihre große Unerfahrenheit in der Kunst, nichts zu tun — und für einen Gelehrten sei Holzsägen Nichtstun —, ganz einseitig, oder, welches einerlei sei, Pedanten würden. Die Kunst, nichts zu tun, könne man entweder dadurch ausüben, 'daß man die Seele völlig ruhen läßt und sich in dem Launewinkel (boudoir) einschließt, oder daß man sich in Gesellschaften oder auch durch eine körperliche Bewegung zerstreuet, wobei die Seele feiern kann. Ein Glück für die Gesundheit der würdigsten Männer würde es sein, wenn wir die Erziehung junger Gelehrter dahin einrichteten, daß jedem zugleich die Fähigkeit zu einer körperlichen Beschäftigung und mit dieser auch die Neigung dazu beigebracht würde. Eine jede Kunst, worin man es zu einiger Geschicklichkeit gebracht hat, hat ihre Reizung, und eine solche Reizung allein ist vermögend, den einseitigen Menschen auf die andere Seite zurückzuziehen. Als ein für die künftige Nachkommenschaft heilsames und nötiges Mittel gegen die 'immer mehr und mehr überhandnehmende Hypochondrie' und andere Folgen der 'Schreiberei' und des 'mit der Feder Ruderns' empfiehlt er, alle Kinder, die wir zum Studieren verdammen, zugleich eine Kunst, welche eine körperliche Übung erfordert, lernen zu lassen und ihnen dadurch früh eine Neigung zu dem einzigen Mittel, ihre Gesundheit zu erhalten, beizubringen (III Nr. 32).[1])

Jeder Art von körperlicher Übung und Abhärtung redet Möser das Wort. Er 'findet keinen hinlänglichen Grund, warum unsere Kinder auf Schulen und

[1]) Auch der Turnvater Jahn verlangt, daß jeder Staatsbürger zu seinem Hauptberufe noch ein gemeinnütziges Geschäft erlerne und jeder, vom Fürstensohne bis herab zum Taglöhnerkinde, sich mit Handarbeiten beschäftige: Joh. Friedrich, Jahn als Erzieher. München 1896, S. 43.

Universitäten nicht ebensogut das Exerzieren, als reiten, tanzen und fechten lernen sollen' (I S. 278). Daß jetzt 'ernstlich dafür gesprochen wird, daß die Kinder in gewissen Stunden auch spielen müssen', findet seine volle Billigung (III Nr. 34). Im Gegensatz zu den Anschauungen des XVIII. Jahrh., nach denen das Baden und Schwimmen in den Flüssen und Teichen als anstößig, ja unchristlich verpönt war — auch Goethe bezeichnet um 1770 das Baden im Flusse als eine der Verrücktheiten der damaligen Schwärmer für den Naturzustand —, erklärt Möser es für einen Fehler, 'daß man die Kinder nicht zeitig zum Baden anführe'. Der damit verbundenen Gefahr wegen sollte man 'einen eigenen Schwimmermeister halten, unter dessen Aufsicht die Jugend das Schwimmen lernte und täglich baden müßte, nicht sowohl in der Absicht, damit sie sich in künftigen Notfällen durch Schwimmen retten könnten, obgleich auch diese Absicht nicht zu tadeln wäre, sondern um ihre Gesundheit zu stärken. Sie sollten täglich einmal, sowie sie aus der Schule kämen, in die Schwemme gejagt und auf diese Weise abgehärtet und wider alle Erschlaffungen gesichert werden. Möser glaubt allen Ernstes, daß durch das Baden im Flusse doppelte Glieder, Fistelschäden, Nervenkrankheit und Bruchschäden abgewandt und geheilt werden könnten. Mit dem Baden sei für die, welche daran gewöhnt seien, ein großes Vergnügen verbunden, und unsere Vorfahren, welche sogar die Kinder gleich nach ihrer Geburt über und über ins Wasser tauchten, dachten nach ihrer Erfahrung ganz anders hievon als ihre Enkel.[1])

In dem Aufsatz: 'Von der Nationalerziehung der alten Deutschen' (IV N. 3) preist er die körperliche Ausbildung der germanischen Jünglinge, besonders im Springen und Voltigieren. 'Ihr einziges und ewiges Spiel war, auf scharfe Spieße einzuspringen, um Körper und Auge zu gewöhnen ... Wie mußten die Sehnen und Muskeln dieser Kerle von Kindesbeinen an gewöhnt und gestärket sein! ... Rübenfresser schickten sich dazu nicht; und nur unter den Engländern, einer mehrenteils vom Fleische lebenden Nation, sieht man hie und da noch Jünglinge, die ohne Zulauf über eine Hecke von sechs Fuß hinwegsetzen.' Auch das Speerwerfen und Reiten gehörte zur germanischen Nationalerziehung. 'Die Nerve ihres Arms, womit sie einen Wurfspieß auf eine ungeheure Weite schleudern konnten, mußte an der Mutter Brust gespannet sein. Das Voltigieren hatte seine unmittelbare Beziehung auf das Reiten, wie sie denn mit einer verwunderungswürdigen Fertigkeit von ihren Pferden auf- und absetzten ... Alle Wissenschaften und alle Künste gingen bei ihnen lediglich auf den Krieg, so die Tanzkunst auf den hohen Ehrentanz zur Belohnung der Sieger ... Man kann dreist annehmen, daß es nicht bloß wilde Tapferkeit, sondern eine wahre eigene, durch die Erziehung gebildete Kriegeskunst gewesen, welche die deutsche Nation den Römern erst fürchterlich, hernach ehrwürdig und zuletzt wert gemacht hat.' Auch die Griechen, 'deren erste Sorge die Abrichtung ihrer Kinder war', legten hohen Wert auf die Ausbildung und Abhärtung des Körpers: 'sie wollten und bildeten Krieger, tapfere und dauerhafte Seelen, und Bürger, die

[1]) III Nr. 35: 1776. Vgl. Lyons Zeitschrift für den deutschen Unterricht XVI 274. Später freilich verurteilte M. das kalte Baden; vgl. Briefe an Nicolai 1875: X 189 192.

ihr Vaterland über alles liebten. Nach unsrer jetzigen Verfassung (er meint den 'schädlichen Einfluß unsrer einförmigen philosophischen Theorien auf die heutige Gesetzgebung, die dem menschlichen Geschlecht seine wahre Stärke raube') brauchen wir dergleichen Kriegerseelen nicht, so nötig es auch sein möchte, daß die mindermächtigen Völker die Zucht ihrer Jugend verstärkten und ein neues Geschlecht bildeten, das man nicht durch Traktate zu Sklaven machen könnte' (III Nr. 20: 1777).

Wiederholt findet Möser Worte der Anerkennung für die abhärtende, naturgemäße Erziehung der Engländer. 'Ein englischer Lord', sagt er in dem 'Schreiben einer Mutter über den Putz der Kinder' (I Nr. 3: 1766), 'schickt seinen Sohn bis ins zwanzigste Jahr ins Kollegium, wo er mit abgeschnittenen Haaren, ungepudert und ungeschoren, in einem schlechten Kleide bei Hammelfleisch und Erdäpfeln groß gemacht wird'. Mösers Ansichten über körperliche Erziehung entsprechen am meisten denen des ihm wohlbekannten John Locke (1632—1704), ohne daß man bei unserem selbständigen Denker Entlehnung anzunehmen braucht. Beide verfechten den Grundsatz 'mens sana in corpore sano' und empfehlen der heranwachsenden Jugend Bewegung in freier Luft, Leibesübung und Schlaf, einfache Lebensmittel, bequeme, einfache Kleidung, Vermeidung von Wein und starken Getränken. Unerschöpflich ist Möser in seinen launigen Ausfällen gegen 'das schädliche und schleichende Gift' des Kaffees, dem er nicht bloß 'Blähungen, Koliken, Herzklopfen und Schwindel, Hypochondrie nnd die verzweifelten Magenkrämpfe' schuld gibt, sondern durch denMund einer Kammerjungfer (I Nr. 18: 1768) in spaßhafter Übertreibung den seit zwanzig Jahren — 'gerade seit der Zeit, wie man angefangen hat Kaffee zu trinken' — beobachteten 'abscheulichen Mangel an Freiern'. 'Wir sind hier zu Lande alle darin eins', läßt er die Kammerjungfer sagen, 'daß in den Familien, worin seit funfzig Jahren Kaffee getrunken worden, keiner mehr sei, der seinem Eltervater an die Schulter reiche. Und wo sind die braunroten Kernbacken der vormaligen Großtanten geblieben? Sind unsere jungen Herrn nicht lauter Marionetten? Und unsere allerliebsten Puppen Dinger, die sich in verschlossenen Sänften herumtragen lassen müssen, damit 'der Frühlingswind sie nicht austrockne? . . . Meine Großmutter hatte nichts als Rhabarber und Hollunderbeerensaft im Hause, damit erhielt sie zwölf Kinder so gesund als wie die Fische . . . Unser Gärtner hat Süßholzweiden setzen lassen und hofft, die Leute sollen davon zu dem neuen Zichorienkaffee, welcher jetzt so sehr getrunken wird, gebrauchen. Allein ich fürchte, unsere Ärzte werden sich bald dagegen setzen, weil bei diesem Getränke kein Mensch krank werden wird.'

Ironische Bemerkungen macht Möser, der eifrige Verteidiger des geschichtlich Gewordenen und darum Berechtigten, gegen die Überspannung der Natürlichkeit, wie sie das pädagogische Kunstgebilde des Rousseauschen Emil aufweist, in seinem im Fabeltone gehaltenen Aufsatz: 'Wie ein Vater seinen Sohn auf eine neue Weise erzog' (III Nr. 57: 1777). Ein Vater brachte seinen 'ganz philosophisch erzogenen erwachsenen Sohn, der mit bloßen Füßen auf den Steinen und ohne Hut im Regen zu gehen gewöhnt war, an den Hof.

Der König verwunderte sich der Aufrichtigkeit und Stärke des Burschen und alle Hofdamen freueten sich seiner. Aber bald kamen Klagen an den König. Der junge Kerl nämlich spie allen Lügnern ins Gesicht und schlug jedem Verleumder auf der Stelle einen Zahn aus, wodurch der Hof in kurzer Zeit gar erbärmlich verunstaltet wurde. So mußte denn der junge Löwe wieder in den Wald, weil er sich zwischen die Hirsche im Hoftiergarten nicht recht schickte. Indessen ließen alle Hofleute ihre Jungen eben also erziehen, um sie nicht der Gefahr auszusetzen, dereinst auch ihre Zähne zu verlieren. Die Hofdamen folgten ihrem Beispiele und zogen Dirnen auf, die mit einem Malter Korn wie mit einem Federmuffe davon liefen. So wurde der Mensch am Hofe dem auf dem Lande fast völlig gleich. Doch konnten sie diesen nicht ganz erreichen, weil er der Mutter Natur im Schoße saß und ihr die besten Lehren vom Maule wegnahm. Dem Könige aber wollte das neue Wesen nicht gefallen' etc. etc.

Wenn Möser auch gelegentlich betont, daß er weit entfernt sei, 'den wissenschaftlichen Unterricht und die Gelehrsamkeit, welche daraus entsteht, zu verachten', daß er 'die Gelehrten als eine der edelsten Klassen der Menschheit ansehe' und daß er wohl wisse, wie 'der praktische Unterricht unendlich durch die Resultate des wissenschaftlichen gewonnen habe', (IV Nr. 5), so steht doch diesen Aussprüchen eine ganze Anzahl recht harter Urteile gegenüber, die er über die Gelehrten und die Gelehrsamkeit gefällt hat. So in den 'Abgerissenen Gedanken': 'Gelehrte haben nichts erfunden, es sind immer Künstler und Practici gewesen.' 'Gelehrte Pferdekenner werden von Roßkämmen betrogen.' 'Das Geschrei gegen Barbarei ist die Losung der gelehrten Marktschreier, die gern ihre Pillen verkaufen wollen.' 'Zu viel Fürsten, zu viel Adel, zu viel Gelehrte sind der Ruin des Staates.' 'Die Gelehrsamkeit hat alle menschlichen Lustbarkeiten geschwächet und verhunzet.' 'Ich glaube nicht', meint er in dem Aufsatz: 'Der Autor am Hofe' (IV Nr. 23), 'daß die Leute, welche Bücher geschrieben haben, es jemals in der Kunst der Aufmerksamkeit denjenigen gleich tun werden, die sich gewöhnt haben, alles mit einem natürlichen Auge zu betrachten ... Ein General kann wohl ein vortreffliches Buch schreiben, aber ein Bücherschreiber kein General werden.' In diesen Gedanken haben wir den Kern von Mösers Überzeugung zu suchen. Er war kein Freund der vorwiegend gelehrten Schulung der Jugend und nicht einverstanden mit der übertriebenen Betonung der lateinischen Sprache und der zur Zeit seiner Jugend — vor der Reform des gymnasialen Unterrichts durch die 'Neuhumanisten' Gesner, Ernesti, Heyne — noch durchaus üblichen geistlosen Grammatikpaukerei. Oft klagt er über den 'Mißbrauch des vielen Studierens', darüber, daß so viele Kinder 'immer studieren und nicht pflügen wollen' (V S. 281). Auch ein Torschreiber stellt seinem Fürsten vor, daß seine Kinder 'nach ihrem Stande studieren müßten' (III Nr. 68). 'Ei, zum Henker mit dem verzweifelten Studieren!' klagt ein Landesfürst seinem Kanzler[1]), 'alle meine Untertanen wollen ihre Kinder studieren lassen, und wenn das so fortgeht, so

[1]) III Nr. 31 vom Jahre 1775: 'Also soll man das Studieren nicht verbieten.'

wird der Acker noch zuletzt mit Federn gepflügt werden.' Rektoren und Magister sollten künftig keinen Burschen annehmen, der nicht einen schriftlichen Paß aufweisen könne, und einen solchen wolle der Fürst nur Knaben erteilen, die zum Studieren Genie und Vermögen hätten. Derartige Verbote wurden zu jener Zeit vielfach von deutschen Landesherren erlassen. Unser Fürst jedoch wurde von seinem Vorsatz, das Studieren zu beschränken, durch die Vorstellungen seines Kanzlers wieder zurückgebracht. Ein solches Verbot, so bemerkt der Kanzler — und dies ist Mösers eigene Ansicht —, würde zu den größten Ungerechtigkeiten führen; es würde die Leute von geringem Stande am ersten treffen, und gerade aus diesem würden die dauerhaftesten, fleißigsten und arbeitsamsten Männer gezogen. 'Aus den sogenannten Kindern von guter Familie kommen jetzt fast nichts als Zärtlinge oder Hypochondristen ...', und in der Welt werde unendlich mehr durch Dauer, Fleiß und Arbeit als durch das sogenannte Genie bewirket ... 'Und wie weit hat mancher eiserner Kopf, der in der Jugend wenig versprach, den lebhaften, witzigen und geistvollen Knaben, von dem man alles hoffte, hinter sich zurückgelassen. Wie viele Keime entwickeln sich erst spät! ... Es müssen hundert und vielleicht tausend das Klimpern lernen, ehe ein einziger Virtuose entstehet.' Nach des Kanzlers Meinung — und gilt sie nicht auch noch für unsere Tage? — liegt der Grund der verfehlten Erziehung meist darin, 'daß die wenigsten Eltern mit ihren Kindern bis ins vierzehnte Jahr was anzufangen wissen, und sie in die lateinische Schule schicken, um sie nur vom Müßiggange abzuhalten. Sie sehen die Schulen wie einen Notstall an, worin sie die wilden Knaben alle Tage sechs bis acht Stunden sicher aufstallen können, und denken, er hört doch wohl noch eine gute Lehre oder lernt ein Wort Latein, was ihm doch immer minder schadet als alles, was er wie ein Gassenlaufer lernen würde. Nun treten die Jahre heran, worin die Knaben entweder zur Handlung oder zum Handwerk bestimmet werden sollen, und da hält es denn, nachdem die Umstände sind, bei den Eltern und Lehrern, sowie bei dem jungen Studenten schwer, ihn aus der Gesellschaft seiner lateinischen Freunde in eine andere, oder in eine Werkstatt zu bringen. Dieser üblen Folge kann nicht anders als durch Realschulen vorgebeugt werden.' Die Hälfte von den Kindern, welche von den Eltern in den lateinischen Notstall geschickt würden, werde mit Freuden in diese Realschulen gehen, und nachdem sie die Vorkenntnisse von anderer Art erhalten hätten, sich nachwärts ohne Zwang zu nützlichen Künsten und Handwerken bestimmen.

Betrachten wir nunmehr, nachdem wir Mösers Gedanken über Erziehung und Unterricht in ihren allgemeinen Grundzügen kennen gelernt haben, wie er sich im einzelnen die Vorbildung der verschiedenen Berufsklassen denkt, wie nach seiner Ansicht der künftige Gewerbtreibende oder Industrielle, der Landmann, der Adlige, wie das weibliche Geschlecht und wie das Gesinde am zweckentsprechendsten erzogen werden soll.

Nach Möser besteht die bürgerliche Gesellschaft aus drei Ständen: dem Bauernstande, dem Bürgerstande und dem Adel. Öfter spricht er zwar auch

von einem Militärstande, Beamtenstande, von einem Stande der Geistlichkeit, aber er hat diese nirgends schärfer gezeichnet, und in Wirklichkeit sind sie auch keine Stände im eigentlichen Sinne des Wortes, sondern nur Berufskreise.[1])

Mösers Ideal sind die einfachen Verhältnisse der germanischen Vorzeit. Der 'erbrecht hofgesessene', kerngesunde Bauer gilt ihm als Blüte deutschen Volkstums, als die erste Stütze des Staates, das 'Landeigentum als die wahre Quelle der gemeinen Glückseligkeit' (II S. 68). Den verfeinerten Teil der Menschen an Höfen und in den Städten, in denen die geselligen Menschen täglich mehr und mehr verfeinern, verschnitzeln und verzärteln, oder wohl gar verhämmern und verpuffen, sieht er als das Blumenbeet der Natur, das platte Land hingegen als ihr Kornfeld an (IV Nr. 9). Den Verächtern des Bauernstandes ruft er zu: 'In Spanien ist Pflügen so schimpflich wie in Deutschland das Abdecken. Sollten wir es etwan auch dahin bringen? Die Hummeln ehren und die Bienen beschimpfen'? (I S. 232). Wenn er seinen Liebling, den Landmann, verteidigt gegen seine Widersacher — gegen die bevormundende Büreaukratie, die Pflastertreter, die in einem langen Mantel zu Rate gehen (I S. 233), gegen die Vornehmen, die sich alles erlauben und den Geringeren alles versagen wollen, gegen das Landproletariat seiner Heimat, die Heuerleute und Hollandgänger, die Krämer (II Nr. 37), die Packenträger (d. i. Hausierer, vgl. I, Nr. 36) —, ist sein Scharfsinn unerschöpflich in neuen, geistreichen Wendungen, vom gediegenen Ernste der gründlichen, leidenschaftslosen Belehrung bis zur schalkhaftesten Laune und der schärfsten Satire, ja er schreckt da auch nicht zurück vor Ausdrücken leidenschaftlichen Hasses, vor Härte und Ungerechtigkeit. Der Mensch ist, so heißt im 3. Teil der P. Ph., bloß zum Säen und Pflanzen erschaffen, dieses ist sein natürlicher Beruf, wobei er allein gesund und stark bleibt. Der Stand aller gelehrten und ungelehrten Stubensitzer ist eben der nicht, den man zur Zucht verlangt. Schließlich kommt er zu dem scherzhaften Vorschlag: allen Staatsbeamten und Gelehrten das Heiraten zu verbieten, oder, noch besser, physisch unmöglich und die Fortpflanzung von Rechts wegen zu einem Privilegium des Landmanns zu machen.

Über Erziehung und Unterricht der Landleute hat Möser viel nachgedacht, 'lebte er doch in einer Zeit, wo in vielen deutschen Staaten ein reger Wetteifer begann, die schweren Versäumnisse der früheren Zeit bezüglich der Volksbildung nachzuholen'.[2]) Diese auf die Aufklärung des niederen Volkes gerichtete Politik fand jedoch auch heftige Gegner. Möser nahm eine Mittelstellung ein: er mißbilligte den übereilten Eifer mancher Pädagogen seiner Zeit, dem Landmanne möglichst vielerlei Kenntnisse beizubringen; daß jedoch ein gewisses, mit der steigenden allgemeinen Bildung immer höheres Maß materieller Kenntnisse auch dem Bauer eigen sein muß, wenn er nicht im wirtschaftlichen Kampfe ums Dasein unterliegen soll, hat auch Möser erkannt. Daß er zu denen gehöre, die sich einer besonderen Aufklärung des Landmannes wider-

---

[1]) Rupprecht, Möser S. 47. [2]) Rupprecht S. 52.

setzten, hat Möser in einem Briefe an den Rat Becker in Gotha v. J. 1786 (X S. 251 ff.) erklärt. 'Diejenigen, so heißt es dort, und ähnlich IV Nr. 5, welche, wie ein General Zieten oder ein Kapitän Cook, durch lauter Erfahrungen und Handlungen unterrichtet werden, greifen geschickter an und wirken mächtiger als andere, die durch schriftlichen oder mündlichen Unterricht gezogen sind, und der Landmann, wenn er nur auf der rechten Stelle steht, kann alles, was er in seiner Sphäre braucht, auf jene Art lernen. Die Aufklärung durch Handanlegen oder in der Werkstatt der Natur wird daher noch selbst einer Realschule mit Recht vorgezogen. . .' Nur Dinge, die ihm nützlich seien, oder die ihm in seiner Sphäre nicht vorkämen, sollten dem Bauer durch Bücher beigebracht werden ... Die Wissenschaft sei Luxus der Seele, und dieser könne den Landmann mit der Zeit vom Ackerbau abziehen, da nichts so sehr schmeichelt als die Vielwisserei. 'Der Ehrgeiz der Bauern sollte sein', sagt er im zweiten Abschnitt seiner 'Osnabrückischen Geschichte' und Patr. Phant. I Nr. 5 (S. 127), 'das Nötige und Nützliche allein schön und angenehm zu finden' und 'das Notwendige in seiner größten Vollkommenheit zu haben. Die Wissenschaften gehören zum Üppigen der Seele, und in Haushaltungen und Staaten, wo man noch mit dem Notwendigen genug zu tun hat, muß man die Kräfte der Seelen besser nützen'. Dieses 'Notwendige' und 'Nützliche' ist nun freilich ein sehr dehnbarer Begriff, daß aber Möser den Landmann schon mit einer recht umfassenden Schulbildung ausgerüstet wünscht, ersehen wir aus folgendem. Den schlimmsten Feind des Landmanns sieht der erfahrene Advokat in der schikanösen Rechtspraxis, diesem Grundübel der Gesellschaft des XVII. und XVIII. Jahrh., zumal da, wo wie in Westfalen eine sprichwörtliche Hartnäckigkeit und Prozeßwut einen Grundzug des Volkscharakters bildete.[1]) Gegen die Advokatenränke, die Unvollkommenheiten des Gerichtsverfahrens, gegen die Spitzfindigkeiten der 'römisch-gelehrten Richter, die den Geist der deutschen Verfassung und durch ihre Studien die Fühlung mit dem Volke verloren haben', Übelstände, die eine ernste Gefahr für Glück und Wohlstand der Familie bildeten, will Möser dem Landmann wie dem künftigen Bürger eine Waffe in die Hand geben durch die Erziehung. Ein Feind der 'unpolitischen Philosophie seines Jahrhunderts' und der kosmopolitischen Erziehung der Philanthropinisten, empfiehlt Möser, lange bevor die Wörter 'Volkskunde' und 'Bürgerkunde' geprägt und diese Wissensgebiete als Unterrichtsfächer vorgeschlagen waren, 'die vollständigste Kenntnis der Landesregierung und Verfassung'.[2]) Die Kinder in Stadt und Land, so setzt er in seinem Briefe an Basedow

[1]) Kreyßig, a. a. O. S. 44. 'Ein westfälischer Bauer ist nicht vergnügt', sagt Möser in der Vorrede zu seinem Trauerspiel Arminius, 'wenn er nicht zum wenigsten drei Prozesse hat': IX 209. 'Die Prozesse sind der wahre Verderb unsers Landes und die einzige Ursache, warum so viele Landleute einen Stillestand nehmen müssen', so lautet eine der Klagen eines Edelmannes im Stifte Osnabrück I 293. 'Wir Menschen sind tenaces proprietatis viri . . . Kein Bauer läßt sich einen Daumen breit von seinem Eigentum nehmen; er läßt sich nicht einmal von seinem Pfarrer einen Schelm schelten' X 117.

[2]) Auch diesen Wunsch Mösers hat Fr. Ludw. Jahn wieder aufgenommen: Joh. Friedrich, Jahn als Erzieher S. 42.

(X 117) auseinander, sollten durch die Geschichte — denn diese müsse, im Gegensatze zu Basedows Auffassung, keine Lehrerin der Moral, sondern der Politik sein — sofort von dem Originalkontrakt belehrt werden, welchen die bürgerliche Gesellschaft, worin sie leben, errichtet hat. Sie sollten frühzeitig lernen, was ein eigener, ein erbrecht eigener Herd sei, was für eine Stimme daraus zu den allgemeinen Angelegenheiten gehe u. a. 'Der Mensch sollte von Jugend auf', rät er, 'mit den Gesetzen seines Landes bekannt gemacht[1]) und schon in der Schule zu einem künftigen Urteilsfinder erzogen werden ... Bei jedem der zehn Gebote sollten einem Kinde die daraus fließenden peinlichen Fälle und was die Gesetze seines Landes darauf für Strafen verordnet haben, bekannt gemacht werden. So könnte er denken und sich hüten.'[2]) Seiner Zeit weit vorauseilend, schlägt nun Möser (II Nr. 31: 1772) eine 'Practica für das Landvolk' vor, d. i. eine kurze und deutliche amtliche Zusammenstellung aller Landesgesetze, Gewohnheiten und Rechtsregeln, mit deren Hilfe in tausend Fällen der Landmann sich selbst bescheiden könnte und nicht nötig hätte, jeden guten und schlimmen Rat teuer zu erkaufen. Der Aufsatz ist reich an Beispielen, die aus dem Leben gegriffen sind. 'Die gegenwärtigen Zeiten haben vieles zum Unterrichte des Landvolks hervorgebracht. Sie haben ihm die Mittel eröffnet, in Notfällen, wo es keinen Arzt haben kann, sich selbst zu helfen; sie haben ihm den Bau verschiedener Futterkräuter, die Kultur der Maulbeerbäume, die Bienenzucht, das Branntweinbrennen und viele andere ökonomische Vorteile in besonderen kleinen Schriften deutlich und begreiflich gemacht. Warum sollten sie denn nicht endlich auch ein Gleiches in Absicht auf die ihn betreffenden Rechtsfälle tun? Warum soll dieser Teil des menschlichen Unterrichts, der doch für die gemeine Wohlfahrt so wichtig ist, allein ein Geheimnis der Geschwornen sein?' Von unendlichem Nutzen für das Landvolk müsse auch ein kurzer Auszug der Taxordnung für Gebühren an Richter, Advokaten und Prokuratoren sein, eine Vergleichung der 'Maßen' im Stifte, eine kurze Belehrung über Pfändung u. a. m. Zum Verständnis eines solchen Buches, das übrigens noch heute erwartet wird, gehört schon eine tüchtige Schulbildung, deshalb kann Mösers Ausspruch, daß er sich einer besonderen Aufklärung des Landmanns widersetze, nicht so ernst gemeint sein. Er will damit nur sagen — und darin hat er sicherlich recht —, daß gerade für den Landmann bloße Vielwisserei von Übel sei. Nur Spott hat Möser übrig für die zahlreichen 'Projekte zur Verbesserung der Landesökonomie, die unter den Nachtmützen der Gelehrten ausgeheckt würden'. 'Nun verlangt auch noch unser Küster, der kaum den Sonnenzeiger an unserer Kirche recht zu stellen weiß', so läßt er I Nr. 35 ('Es bleibt beim Alten': 1769) die Landleute sich beschweren, 'unsere Kinder sollen ihren Acker dermaleinst ganz anders pflügen als wir, unsre Väter, Großväter und Elterväter ihn gepflüget haben. Sie sollten

[1]) Auch Locke fordert von der Jugend die Bekanntschaft mit den Gesetzen des Landes: Ziegler S. 144.

[2]) I Nr. 59: 'Ist es billig, daß Gelehrte die Kriminalurteile sprechen?' (1770) und mit ähnlichen Worten II 4 in der Vorrede zum 2. Teile der Patr. Phant.

die Bestellung desselben aus großen Büchern lernen und bald bei den Engländern, bald bei den Franzosen oder Schweden lernen ... Aber warum sollten sie von einer hundertjährigen Erfahrung ablassen und unsichere Versuche mit unerprobten Neuerungen machen? ... Proben und Versuche sind für den Edelmann, der etwas verlieren kann, nicht für den Landmann, der jede Handbreite Land zu Rate halten muß. Dies mag sich der Küster merken.'[1])

Einen wesentlich anderen Standpunkt, nach welchem das allergeringste Maß von Wissen für den Landmann gerade genüge, scheint Möser in seinem Aufsatze II Nr. 70 'Über die Erziehung der Kinder auf dem Lande' (1771) einzunehmen. Er läßt darin einen 80jährigen Bauer folgendes auseinandersetzen: 'Ich weiß nicht, was unserm Herrn Kantor in den Kopf kömmt. Alle Jungen und Mädchen sollen lesen und schreiben lernen, dabei predigt er ihnen einen Katechismus, der ist so dick wie mein Gesangbuch.' Die Kinder müßten jedoch mehr zur Handarbeit angeführt und dazu von Jugend auf gewöhnt werden. Das viele Buchstabieren und Schulegehen ziehe die Jugend vom Spinnrocken, jetzt sei kein einziger Junge mehr im Kirchspiele, der täglich drei Strümpfe knütten (stricken) könne.[2]) Das Schreiben nütze einem Landmann nicht sonderlich. 'Wenn er weiß, wieviel Glas Branntwein oder wieviel Bier durch einen Strich an der Tafel bezeichnet werden, wenn er die große Erfindung des Kerbstocks kennet, und wenn er endlich drei Kreuze zum Wahrzeichen malen kann, so hat er meines Ermessens alles, was er von dieser Seite gebraucht ... Das Lesen kömmt mir bloß in der Kirche zustatten und würde überflüssig sein, wenn wir das ganze Jahr hindurch einerlei Gesänge hätten. Wozu nützt es also, daß man unsern Kindern statt des Flegels die Feder in die Hand gibt und sie bis ins sechzehnte oder achtzehnte Jahr mit solchen Tändeleien, die kein Brot geben, herumführt? Ihre Knochen bekommen keine Härte und ihre Nerven keine Stärke ... Was die Mädchen betrifft — o, ich möchte keines heiraten, das lesen und schreiben kann! Wissen sie das, so wissen sie auch — — —.' Dieser Aufsatz ist jedoch, wie die ganze Schreibweise lehrt, mehr ironisch als ernst zu nehmen. Wenn Möser in seinem Ärger über die unpraktischen Gelehrten und die neumodischen Erziehungsgrundsätze gerade beim Bauer, 'welcher handeln, nicht lesen solle und schon frühe auf die wirkliche Welt aufmerksam gemacht werden müsse', auf praktische Erziehung drängt und nach seiner Weise, indem er durch starke Übertreibung den Kern seiner von der gewöhnlichen Anschauung abweichenden Gedanken um so schärfer

---

[1]) Auch in seiner Osnabrückischen Geschichte, 1. Teil, 2. Abschn. § 4 verteidigt er den Bauer gegen den Vorwurf, als ob er nützlichen Neuerungen gegenüber hartnäckig am alten Schlendrian festhalte: 'Der Landwirt folgt einer langen Erfahrung oder einem ehrwürdigen Vorurteile, und es ist gefährlich ihn zu stören.'

[2]) Auch Aug. Herm. Francke ließ im Halleschen Waisenhause und in den Pensionsanstalten die Knaben von einem eigenen Strickmeister im Stricken unterrichten: Ziegler, Gesch. der Päd. S. 185. Mösers vollster Überzeugung entspricht der Gedanke: 'Die Mutter eines Kindes, das im zwölften Jahre sich seine Strümpfe nicht knütten, oder sein Hemd nicht nähen, oder seine anderthalb Stück Garn des Tages nicht hätte spinnen können, würde Karl der Große zum Schandpfahl verdammt haben' I Nr. 12.

hervortreten lassen will — 'dem Spotte ist es eigen, seine Karikaturgegenstände immer etwas grotesker zu malen, als sie wirklich sind' (IX S. 160) —, für den Landmann sogar das Lesen und Schreiben für eine Tändelei erklärt, so müssen wir, um den unermüdlichen Volksaufklärer und Förderer geistigen Lebens unter den Bauern seiner westfälischen Heimat vor Mißdeutung zu schützen, darauf hinweisen, daß er seinen eigenen, anscheinend so rückständigen Worten durch die Tat widersprochen hat.[1]) Mit Eifer war er jederzeit bemüht, den Schulunterricht im Stifte Osnabrück, besonders in Religion, Schreiben und Rechnen, zu verbessern. Er erwirkte den evangelischen Bewohnern katholischer Kirchspiele die Erlaubnis, Schulen haben zu dürfen, und sorgte für Errichtung von Schulhäusern. Auf seine Veranlassung wurde das Kloster Bersenbrück aufgehoben und die Hälfte von dessen Einkünften zur Besoldung der Schulmeister auf dem Lande bestimmt. Diese scheint traurig genug gewesen zu sein: zur Verbesserung ihrer Lage gingen manche Schulhalter im Sommer zum Torfstechen nach Holland (II Nr. 52: 1773).

Bei seiner 'Abneigung gegen alle moralischen Betrachtungen'[2]) verurteilte Möser den dogmatisch-theoretischen Unterricht in der Religion, 'so vortrefflich und schön er auch ist', weil er 'den Landmann doch nur auf die Grenze der Metaphysik bringe, wo die Zweifel ihren Anfang nehmen. Keiner trägt ein Unglück standhafter als der Landmann, keiner stirbt ruhiger als er, keiner geht so geradezu in den Himmel wie dieser. Und warum? Weil seine Tugend nicht auf Silben, sondern auf Totaleindrücken der Schöpfung beruhet. Bei der Anatomie der Totaleindrücke geht vieles von dem Eindruck des Ganzen verloren, und der Mann, der, von dem Anblick der wohltätigen Schöpfung überwältiget, auf sein Antlitz niederfällt und verstummet, drückt mehr Dank aus als ein anderer, der sein Glück dem Urheber der Natur in unvollkommenen, endlichen Zahlen vorrechnen kann'.[3]) In der 'Bauern-Theodicee' (V Nr. 41) kommt er zu dem Schlusse: 'Wenn auch die sogenannte feinere Welt alle Religion aus der Welt wegdisputierte, würden sie die Bedürfnisse des Landmanns allemal wieder zurückrufen. Die Not würde überall und allemal wieder beten lehren.'

Die Gewohnheit und die falsche Erziehung macht der bis in sein hohes Alter unermüdlich tätige Mann dafür verantwortlich, daß so viele kostbare Zeit ungenützt verloren geht, statt durch Handarbeit, etwa das Knütten

---

[1]) Vgl. darüber Mösers Leben von Nicolai X 52.

[2]) Vorrede zum 2. Teil der Osnabr. Geschichte Bd. VII S. VI.

[3]) X 253; ähnlich IV Nr. 5. IV Nr. 5. Seine Ansichten über Religion hat Möser ausführlich dargelegt in den 'Schriften über Religion, Kirche und verwandte Gegenstände' V 213 ff., so in dem 'Schreiben an den Herrn Vikar in Savoyen, abzugeben bei Herrn Johann Jakob Rousseau' V 230—251. Feinsinnige Betrachtungen finden sich auch V Nr. 13 und 15. Schief beurteilt Julian Schmidt, Gesch. des geistigen Lebens in Deutschland. Leipzig 1864, II 405 Mösers religiösen Standpunkt, wenn er sagt: 'In kirchlichen Dingen blieb Möser nach wie vor der bloße Jurist; er verteidigte die Religion aus Gründen politischer Opportunität, ein tiefer gehendes Bedürfnis hatte er nicht. Damit folgte er dem Strome der jungen Generation.'

wollener Strümpfe, ausgefüllt zu werden. 'Woran liegt es', fragt er, 'daß viele Kinder unsrer Landleute im Sommer, wenn der Schulhalter zum Torfstechen nach Holland geht, hinter den Kühen müßig liegen? An häuslichen Exempeln und an der Erziehung'. In demselben Aufsatz 'Vorschlag zur Veredlung der verloren gehenden Zeit' (II Nr. 52: 1773) weist er auf das rühmliche Beispiel eines Bauernsohnes, der nachmals ein würdiger Prediger ward, hin, welcher sich im Wetteifer mit seinen Geschwistern um zwei Uhr des Morgens an das Spinnrad setzte und während des Spinnens seine Grammatik studierte.

So wenig günstig Möser über das ungesunde Anstacheln des Ehrgeizes dachte, wie es die Philanthropinisten übten, so sehr war er für maßvollen Ansporn zum Fleiß. 'Der Schulmeister in dem Osnabrückschen Kirchspiel Langenberg', erzählt er III 139, 'läßt alle Sonntage dasjenige, was seine Schüler die Woche über geschrieben haben, vor der Kirche auf einer Tafel, worüber ein Gitter von Draht gezogen, zur Schau ausstellen. Die Eltern, wenn sie in die Kirche gehen, bemerken den Fortgang ihrer Kinder; der eine Vater freut sich, daß sein Sohn der beste sei, und der andere, daß der seinige nicht zurückbleiben werde. Diese Freude teilen sie ihren Kindern mit, wenn sie zu Hause kommen, und jedes wird dadurch angeflammt, sich am nächsten Sonntage noch besser zu zeigen. Sollte dieses nicht Nachahmung verdienen? und ist diese Erfindung nicht so schön und wohlangemessen als ein Orden für das Verdienst?' In eine 'kleine Kolonie in Pennsylvanien' verlegt er (III Nr. 20) den Brauch, daß die Kinder, die im siebenten Lebensjahre fertig lesen konnten, zu gewissen für die Jugend eingesetzten Spielen zugelassen wurden, wie man sich ebendort das Recht, Strümpfe zu tragen, erwarb, sobald man solche selbst knütten konnte.

Gern kehrte Möser ein in den von ihm (III Nr. 37) so unübertrefflich geschilderten Bauernhäusern seiner westfälischen Heimat, er setzte sich zu freundlichem Gespräche nieder auf den alten hölzernen Lehnstuhl und freute sich des Gesprächs mit dem verständigen Landmann, 'der das Seinige nicht aus der Enzyklopädie, sondern aus Erfahrung wisse und aus eigenem Verstande, wie aus offenem Herzen rede' (IV Nr. 5).

Viel kürzer können wir uns fassen über Mösers Ansichten betreffs der Erziehung des Edelmanns. Auch sie soll vorwiegend praktisch sein. 'Der Adel', so läßt er (IV Nr. 4) einen Edelmann 'über die Erziehung des Adels' sich aussprechen, 'sollte sich gar nicht in den Stand der Gelehrten begeben, und die Staaten wurden besser regiert, wie ungelehrte Landräte stimmten und ein gelehrter Kanzler die Ausfertigung darnach besorgte, als jetzt, wo alles gelehrt ist. Unsre Vorfahren, die immer, ohne viel zu spekulieren, mit dem Faden der Erfahrung über Weg gingen und Übung und Arbeit in jeder Kunst für ein sichreres Mittel hielten, ihre Kinder vom Bösen abzuhalten und aus ihnen brauchbare Männer zu machen, als alle Regeln und Wissenschaften, suchten ihre Söhne bei Hofe, bei der Jagd, bei der Forst oder beim Stalle anzubringen. Der Fürst, der sie zuerst als Pagen aufnahm, hatte an seinem Hofmarschall, Oberjägermeister, Forstmeister und Stallmeister zunftgerechte

Meister. Man sahe damals den Hof als die wahre Schule des Adels an', in neuerer Zeit seien an dessen Stelle die Akademien (Ritterakademien) getreten. 'Für den künftigen Offizier gaben die Kriegesschulen unserer Vorfahren, da ein Vater seinen Sohn einem guten Meister oder Ritter auf sechs oder sieben Jahre in die Lehre gab, eine viel bessere Vorbildung als die jetzige Einrichtung, nach welcher der Knabe in einem Regimente aufdienen muß. Ein König würde gewiß stärkere und gesündere Offiziere erhalten, wenn diese etwa bis ins zwanzigste Jahr einem General oder Obersten mit völliger väterlicher Gewalt übergeben uud sodann erst ins Regiment gesetzt würden.' Die Landwirtschaft erlernen die Adligen am besten bei einem guten Hofmeister oder durch Reisen in fremde Länder. Zu wissen, 'wo es den Untertanen drückt, und was sie leisten können', müsse die Hauptwissenschaft des erbgesessenen Edelmannes sein. Ganz ohne Unterricht sollten übrigens die jungen Adligen nicht aufwachsen, sondern sie sollten ihn nur empfangen, wie andere Lehrlinge ihren Unterricht in Sprachen oder im Schreiben, Rechnen, Tanzen und anderen Fertigkeiten nehmen müssen, und nur nicht wie künftige Gelehrte, die einst wieder andere lehren sollen, erzogen werden. Als Beispiele und Muster vorzüglich vorgebildeter Adliger führt Möser zwei damals lebende Herren an, die 'weiter nichts als einen guten Hofmeister gehabt, auch fremde Länder gesehen' hätten, an Einsicht in das wahre Wohl des Landes aber alle andern überträfen. Mit Vorliebe zeichnet Möser den Landedelmann von altem Schlage, der noch an der einfachen, häuslichen Sitte der Väter festhielt, im Gegensatz zu dem Hofadel jener Zeit mit seiner undeutschen Erziehung, seiner überfeinerten Lebensweise und seiner Nachäffung französischer Sitten.[1])

---

[1]) Rupprecht a. a. O. S. 59. Köstlich in ihrer Ironie auf die Torheiten einer überfeinerten Kultur sind das 'Schreiben einer Hofdame an ihre Freundin auf dem Lande' (I Nr. 26: 1768) und die 'Schreiben eines reisenden Gascogniers' (I Nr. 41: 1769 und II Nr. 46: 1773), der auf seiner Suche nach Originalnarren in Westfalen nur eine tierische Art von Menschen, einen Wust von runden, ehrlichen Leuten findet, die man ohne Schaden nach dem Gewichte verkaufen könnte und die ihre Seele mit gesunden Wahrheiten füttere.

(Schluß folgt)

DIE NEUEN LEHRPLÄNE DER FRANZÖSISCHEN HÖHEREN KNABENSCHULEN

Von Walter Henze

Frankreich hat im Jahre 1902 eine Schulreform erlebt: durch Erlaß vom 31. Mai hat der Unterrichtsminister das dortige Schulwesen neu geordnet, in der Verteilung der Unterrichtsstunden auf die Fächer einzelnes geändert, methodische Neuerungen besonders auf dem Gebiete der lebenden Sprachen angebahnt und vor allem die Organisation der höheren Knabenschule umgestaltet.[1])

Die französischen höheren Lehranstalten für Knaben, die fast ausnahmslos Internate sind, vereinigen unter einem Dache Schüler verschiedener Bildungszweige. Die Vielgestaltigkeit drängt auf Vereinfachung hin, und in dieser Richtung bewegen sich die neuen Lehrpläne, die sich als programmes complets de l'enseignement secondaire vorstellen, also die Zweiteiligkeit in Lehrpläne des enseignement secondaire classique und solche des enseignement secondaire moderne ausdrücklich aufheben.

Abgesehen von der Vorschule (classes préparatoires et élémentaires) baut sich das Haus des französischen höheren Knabenunterrichts in zwei Stockwerken auf. Das erste, von vierjähriger Dauer, umfaßt die Klassen VI—III, das zweite, drei Jahre während, enthält Klasse II, I und je nach Wahl Philosophie oder Mathématiques. Der Name Klasse I ist an Stelle der alten rhétorique getreten. Neben dem mehrfach gegliederten lateintreibenden Zweige läuft ein lateinloser Zweig einher, der nicht in organischer Verbindung mit dem anderen steht. (Siehe Tabelle nächste Seite.)

Die Lateinschule umfaßt in den vier unteren Klassen (VI—III) sämtliche Schüler, von IV an tritt das Griechische ein, und damit beginnt eine Art Gabelung, da die nicht griechisch lernenden Schüler statt dessen anderweitig beschäftigt werden, ohne sich im übrigen von ihren Mitschülern zu trennen. Eine solche Scheidung beginnt erst beim Übergang in den oberen Teil der Anstalt.

---

[1]) Plan d'études et programmes complets de l'enseignement secondaire Paris, Nony et Cie, 63, boul. St. Germain. Ebenda sind die bisher gültigen Lehrpläne erschienen: Plan d'études et programmes de l'enseignement secondaire classique bez. moderne. Eine beifällige Beurteilung haben die neuen Lehrpläne von einem französischen Universitätsprofessor in Rodenbergs Rundschau, Oktober 1902, erfahren.

Die Sektion A (grec-latin) setzt die im unteren Teile begonnenen klassischen Studien fort, die zweite B (latin-langues vivantes) nimmt einen Teil der vom Griechischen befreiten Schüler auf, während der andere Teil in die dritte Sektion C (latin-sciences) übergeht, wo das Studium der modernen Sprachen

Allgemeine Lehrpläne

	A				B			
	VI	V	IV	III	VI	V	IV	III
Französisch	3	3	3	3	5	5	5	4
Moral	—	—	1	1	—	—	1	1
Latein	7	7	6	6	—	—	—	—
Griechisch	—	—	3[1]) fak.	3[1]) fak.	—	—	—	—
1. neuere Sprache	5	5	5	5	5	5	5	5
Geschichte / Erdkunde	3	3	3	3	3	3	3	3
Rechnen / Mathematik	2	2	1 + 1 fak.	2 + 1 fak.	3	3	4	3
Naturwissenschaften	1	1	1	—	2	2	—	1
Physik / Chemie	—	—	—	—	—	—	2	2
Handelswissenschaften	—	—	—	—	—	—	1	1
Rechtsbelehrung	—	—	—	—	—	—	—	1
Zeichnen	2	2	2[1])	2[1])	2 + 1[2])	2 + 1[2])	2 + 1[2])	2 + 1[2])
Schreiben	—	—	—	—	1	1	—	—
Zusammen:	23	23	26	26	22	22	24	24

Sektion A (grec-latin) Sektion C (latin-sciences)
Sektion B (latin-langues vivantes) Sektion D (sciences-langues vivantes)

<table>
<tr><th></th><th colspan="2">II</th><th colspan="2">I</th><th colspan="2">Philosophie</th><th colspan="2">II</th><th colspan="2">I</th><th colspan="2">Mathématiques</th></tr>
<tr><th></th><th>A</th><th>B</th><th>A</th><th>B</th><th>A</th><th>B</th><th>C</th><th>D</th><th>C</th><th>D</th><th>A</th><th>B</th></tr>
<tr><td>Französisch</td><td colspan="2">3</td><td colspan="2">3</td><td colspan="2">—</td><td colspan="2">3</td><td colspan="2">3</td><td colspan="2">—</td></tr>
<tr><td>Philosophie</td><td colspan="2">—</td><td colspan="2">—</td><td colspan="2">$8\frac{1}{2}$</td><td colspan="2">—</td><td colspan="2">—</td><td colspan="2">3</td></tr>
<tr><td>Latein</td><td colspan="2">4</td><td colspan="2">3 + 2[3])</td><td colspan="2">2 fak.</td><td>4</td><td>—</td><td>3</td><td>—</td><td colspan="2">—</td></tr>
<tr><td>Griechisch</td><td>5</td><td>—</td><td>5</td><td>—</td><td>2 fak.</td><td>—</td><td colspan="2">—</td><td colspan="2">—</td><td colspan="2">—</td></tr>
<tr><td>Alte Geschichte</td><td colspan="2">2</td><td colspan="2">2</td><td colspan="2">—</td><td colspan="2">—</td><td colspan="2">—</td><td colspan="2">—</td></tr>
<tr><td>Geschichte</td><td colspan="2">2</td><td colspan="2">2</td><td colspan="2">3</td><td colspan="2">2</td><td colspan="2">2</td><td colspan="2">3</td></tr>
<tr><td>Erdkunde</td><td colspan="2">1</td><td colspan="2">1</td><td colspan="2">—</td><td colspan="2">1</td><td colspan="2">1</td><td colspan="2">—</td></tr>
<tr><td>1. neuere Sprache</td><td>2</td><td>3</td><td>2</td><td>3</td><td>2 fak.</td><td rowspan="2">3</td><td>2</td><td>3</td><td>2</td><td>3</td><td>2</td><td rowspan="2">3</td></tr>
<tr><td>2. neuere Sprache</td><td>—</td><td>4</td><td>—</td><td>4</td><td>—</td><td>—</td><td>4</td><td>—</td><td>4</td><td>—</td></tr>
<tr><td>Mathematik</td><td colspan="2">1</td><td colspan="2">1</td><td colspan="2">2</td><td colspan="2">5</td><td colspan="2">5</td><td colspan="2">8</td></tr>
<tr><td>Physik / Chemie</td><td colspan="2">1</td><td colspan="2">1</td><td colspan="2">3</td><td colspan="2">3</td><td colspan="2">3</td><td colspan="2">5</td></tr>
<tr><td>Naturwissenschaften</td><td colspan="2">—</td><td colspan="2">—</td><td colspan="2">2</td><td colspan="2">—</td><td colspan="2">—</td><td colspan="2">2</td></tr>
<tr><td>Phys. / chem. Übungen</td><td colspan="2">—</td><td colspan="2">—</td><td colspan="2">—</td><td colspan="2">2</td><td colspan="2">2</td><td colspan="2">2</td></tr>
<tr><td>Zeichnen</td><td colspan="2">2</td><td colspan="2">2 fak.</td><td colspan="2">2 fak.</td><td colspan="2">2 + 2[2])</td><td colspan="2">2 + 2[2])</td><td colspan="2">2[2]) + 2 fak.</td></tr>
<tr><td>Zusammen:</td><td colspan="2">23</td><td colspan="2">24</td><td colspan="2">$26\frac{1}{2}/25\frac{1}{2}$</td><td colspan="2">26/27</td><td colspan="2">25/27</td><td colspan="2">29/30</td></tr>
</table>

[1]) Die Griechisch lernenden Schüler von IV A und III A haben nur 3 Stunden in der modernen Sprache und nur eine Zeichenstunde.

[2]) Geometrisches Zeichnen.

[3]) Ergänzende Übungen, in A obligatorisch, in B fakultativ.

wieder in den Hintergrund tritt und Mathematik und Naturwissenschaften eine Rolle spielen, die ihnen in den anderen beiden Sektionen fast völlig versagt ist. Denjenigen Schülern, die im Lateinischen keine Erfolge haben, ist am Ende des unteren Zyklus (und sicherlich auch schon früher) Gelegenheit geboten, in den lateinlosen Zweig überzugehen, der sich in der Oberstufe als Sektion D (sciences-langues vivantes) fortsetzt.

Sektion A und D haben bisher auch schon bestanden als enseignement classique und enseignement moderne, B und C sind Neuschöpfungen, Kompromißanstalten, die beide zusammengefaßt den Charakter unserer Realgymnasien zeigen, während A dem humanistischen Gymnasium, D der Oberrealschule entspricht. Betrachten wir unsere Reformschulen nur als Abarten der bereits bestehenden Anstalten, so besitzt Frankreich eine Schulgattung mehr, da der Überreichtum an Stoff zur Schaffung zweier realgymnasialer Zweige: latin-langues und latin-sciences geführt hat. Zu einer Einheit, wie sie etwa in der Beschränkung auf den Titel enseignement secondaire zu suchen wäre, ist man nicht vorgeschritten. Das enseignement moderne besteht für sich weiter, das enseignement classique hat eine dreiteilige Ausgestaltung erfahren.

Das Ziel aller dieser siebenklassigen Anstalten ist das baccalauréat, das trotz seiner Verschiedenheit je nach dem Bildungsgange des Prüflings allen die gleichen Rechte gewährt: hier wie bei uns Gleichberechtigung aller höheren Lehranstalten. Auch der untere Zyklus bietet, wie ausdrücklich betont wird, eine in sich abgeschlossene Bildung. Den Berechtigungsschein zum einjährigen Dienste gewährt der Schulunterricht nicht. Eine Prüfung findet nach den ersten vier Jahren nicht statt, ein Zeugnis kann dem Schüler auf seinen Wunsch ausgestellt werden. Bei genügender Beteiligung kann für solche Schüler, die den ersten Zyklus absolviert haben, ein zweijähriger Kursus in den neueren Sprachen und in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern mit speziell praktischen Zielen veranstaltet werden, mit einem Examen als Zielleistung. Genauere Verfügungen darüber stehen noch aus.

Die sechste Klasse der Lateinschule verwendet bei einer Totalsumme von 23 Stunden (Donnerstag ist Studientag; Religion und Turnen ist im Lehrplan als Unterrichtsgegenstand nicht enthalten) 10 auf Lateinisch und die Muttersprache, 5 auf eine moderne Sprache, 3 auf Geschichte und Erdkunde, während sich das Rechnen mit 2, die Naturwissenschaften mit 1 Stunde abfinden müssen. Die Stundenverteilung bleibt in V die gleiche. In der IV und III beträgt die Stundenzahl für Latein und Muttersprache (einschließlich des damit verbundenen Moralunterrichts) wiederum 10, gleich bleibt die Anzahl der Stunden für Geschichte und Erdkunde, die Kosten trägt wiederum die mathematisch-naturwissenschaftliche Seite mit 1 (Naturkunde) und 1 + 1 fakultativen Mathematikstunde in IV; in III tritt die Naturkunde ihre einzige Stunde an die Mathematik ab. Für die moderne Sprache sind wiederum 5 Stunden angesetzt, nur sind die am Griechischen (3 Stunden) teilnehmenden Schüler von zwei Stunden befreit (dazu noch von einer Zeichenstunde). Die Gesamtstundenzahl beträgt 22 + 1 fakultative (Mathematik-)Stunde.

Auf diesem vierklassigen Unterbau erhebt sich der dreiteilige dreiklassige Oberbau.

In Sektion A (grec-latin) beanspruchen in II und I die klassischen Sprachen und die Muttersprache die Hälfte aller Stunden. Gesamtstundenzahl ist in II 23, in I 24; Französisch hat 3, Latein 4 (5), Griechisch 5 Stunden, dazu kommen 2 Stunden alter Geschichte neben 2 Stunden moderner Geschichte; die lebende Sprache wird auf 2 Stunden beschränkt, die Erdkunde erhält 1 Stunde, für Mathematik und Physik sind im ganzen nur 2 Stunden übrig.

Sektion B (latin-langues) unterscheidet sich bei gleicher Gesamtzahl nur insofern von Sektion A, als das Griechische fortfällt und die dadurch frei gewordenen fünf Stunden den neueren Sprachen zufallen, 1 der bereits gelernten hinzugetan, 4 der zweiten modernen Sprache gewidmet werden. Außerdem sind von den fünf lateinischen Stunden die beiden, die ergänzenden Übungen auf dem Gebiete der Lektüre dienen sollen, für die Schüler von Sektion B fakultativ.

In Sektion C (latin-sciences) werden die durch den Fortfall des Griechischen verfügbaren Stunden der Mathematik und der Physik und Chemie zugeteilt: die Mathematik erhält 5, die Physik und Chemie 3 Stunden, die in A obligatorischen, in B fakultativen 2 Stunden für Übungen in der lateinischen Lektüre kommen mathematisch-naturwissenschaftlichen Übungen zugute, die zwei Stunden für alte Geschichte fallen fort, das geometrische Zeichnen erhält neben dem eigentlichen Zeichnen noch zwei Stunden. Französisch behält je 2, Lateinisch je 4 in II, 3 in I, die moderne Sprache und Geschichte je 2, Erdkunde je 1 Stunde. Die Gesamtzahl steigt in II auf 26, in I auf 25 Stunden.

Am Ende dieses zweijährigen Kursus unterwirft sich der Schüler einem Examen, dem ersten Teile des baccalauréat, das seinem Inhalt nach mit unserem Abiturientenexamen zu vergleichen ist. Er bleibt dann noch ein Jahr auf der Schule, bis er den zweiten Teil des baccalauréat besteht, das ihm die Pforten der Universität öffnet. Vor Beginn dieses letzten Schuljahres mündet dann auch der letzte Strom höherer Bildung, der lateinlose Zweig, in das Gesamtbecken des ersten Teiles des baccalauréat. Der Lauf dieses Stromes ging abseits von den übrigen; er entsprang nicht dem Plateau eines gemeinsamen vierklassigen Unterbaues und muß deshalb besonders betrachtet werden.

Im Unterkursus hat in VI bis IV die Muttersprache je 5 Stunden, ebensoviel die moderne Sprache, Geschichte und Erdkunde je 3, die Mathematik je 3 (IV : 4) + 1 geometrisches Zeichnen, die Naturwissenschaften je 2 Stunden. Die Gesamtsumme beträgt 22, in IV durch Hinzutritt von einer Stunde morale und einer Stunde Handelswissenschaften 24. In III verliert das Französische eine Stunde zu Gunsten einer Stunde Rechtsbelehrung; Mathematik und Naturwissenschaften verschieben gegenseitig ihre Stundenzahl so, daß die Naturwissenschaften 3 und die Mathematik ebensoviel (und 1 geometrisches Zeichnen) erhält. Die Gesamtsumme bleibt 24.

Dieser Kursus findet seine natürliche Fortsetzung in Sektion D (sciences-langues vivantes). Diese Sektion stimmt in II—I mit Sektion C in 3 Stunden

Französisch, 2 Geschichte, 1 Erdkunde, 5 Mathematik, 5 Naturwissenschaften, 2 Zeichnen und 2 geometrisches Zeichnen überein, statt der 4 Stunden Lateinisch der Sektion C oder der 5 Griechischen der Sektion A widmet sie wie B eine Stunde mehr als A und C der ersten modernen Sprache und 4 der in II neu hinzutretenden zweiten neueren Sprache. Die Gesamtstundenzahl ist hier die höchste, sie beträgt 27. Mit dem ersten Teile des baccalauréat steht auch diese Sektion den anderen gleich und entsendet ihre Zöglinge nach einem Jahr ebenfalls in den zweiten Teil des baccalauréat.

Für das nun folgende letzte Jahr bietet sich in unserem heutigen deutschen Schulwesen kein Analogon. Je nach Wahl entscheidet sich der Schüler für die Klasse Philosophie oder Mathématiques.

Von den bisher behandelten Materien erhält die Geschichte in beiden Zweigen den erforderlichen Abschluß des in II und I behandelten Pensums, die modernen und die klassischen Sprachen werden, zum Teil nur fakultativ, nebenher betrieben, Philosophie und mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer bilden die Hauptsache. Demgemäß umfaßt der Lehrplan der Philosophie: Griechisch-Latein 4 Stunden fak., moderne Sprache 2 Stunden fak., Geschichte 3 Stunden; für Erdkunde sowie für die Muttersprache ist keine Zeit vorgesehen. Die Mathematik erhält 2 Stunden, die Naturwissenschaften 5, die Philosophie 8—9 Stunden. Die Nichtgriechen verwenden eine der freigewordenen Stunden auf die modernen Sprachen, so daß 1 von den 3 Stunden auf die eine, 2 auf die andere neuere Sprache entfallen. Die Gesamtzahl beträgt mit Einschluß des fakultativen Unterrichts bei Griechen $26\frac{1}{2}$, bei Nichtgriechen $25\frac{1}{2}$ Stunden.

Der Lehrplan der Mathématiques stimmt in der Geschichte (3 Stunden) und in den neueren Sprachen (2, für bilingue 3 Stunden) mit der Philosophie überein. Er widmet der Philosophie 3 Stunden, der Mathematik 8 + 2 geometrisches Zeichnen, den Naturwissenschaften 7 + 2 Stunden Übungen.

Den Abschluß dieses Jahres bildet ebenfalls ein Examen, durch das erst die Würde eines bachelier errungen und der Eintritt in jede Laufbahn eröffnet wird.

Es ist schwer angängig, deutsches und französisches Schulwesen miteinander zu vergleichen: die allgemeinen Grundsätze des Unterrichts lassen eine Vergleichung nicht zu, und die Unterrichtsziele unterscheiden sich erheblich voneinander. Der Schwerpunkt der Arbeit ist auf deutschen Schulen je länger je mehr in den Unterricht verlegt worden. Die häusliche Tätigkeit dient, namentlich in den unteren Klassen, der Sicherung des Erworbenen. Auf französischen Internaten steht einer wöchentlichen Stundenzahl von durchschnittlich 24 Stunden mindestens die gleiche, in der Regel eine größere Zahl von Arbeitsstunden gegenüber. Den Leitern dieser Arbeitsstunden fällt ein gut Teil Verantwortung dafür zu, daß die Aufgaben wirklich erledigt sind, die professeurs brauchen nur eine geringe Kontrolle auszuüben und nähern sich in ihrem Unterrichtsverfahren, namentlich in den oberen Klassen, der Art eines Universitätsprofessors, der entweder vorträgt oder in den Vortrag des Schülers verbessernd

eingreift und selten eine leitende Rolle dabei übernimmt. So ist auf französischen Schulen der Stoff, auf deutschen die methodische Darbietung das agens. Dementsprechend müssen die Ziele der einzelnen Unterrichtsfächer recht verschieden sein, und eine Vergleichung, die an sich lehrreich wäre, kann nur äußerlich und vielfach hinkend ausfallen. Es wird also richtiger sein, den Aufbau der einzelnen Lehrfächer in seiner Entwicklung bis zur obersten Stufe zu verfolgen.

Von den klassischen Sprachen bildet das Lateinische für alle drei Zweige der Lateinschule das Rückgrat, es wird mit 7, 7, 6, 6, 4, 3 (+ 2) Stunden in allen 3 Sektionen gleichmäßig betrieben und ist im ersten Teil des Examens Gegenstand der schriftlichen und der mündlichen Prüfung.

'L'explication des textes sera le principal exercice de la classe' steht an der Spitze der Anweisungen für den lateinischen Unterricht; das wird bei jeder Klasse bis hinauf zur I ausdrücklich wiederholt. Die explication und récitation lateinischer Schriftsteller wird als Lehraufgabe vor die Grammatik gestellt.

In den Pensen der einzelnen Klassen sind die Angaben für die Grammatik mit wenigen Ausnahmen summarisch und weniger eingehend als früher. Der Fundamentalsatz der früheren Lehrpläne im Pensum der VI (indications sur la manière de traduire une phrase latine): 'les élèves seront exercés en classe à reconnaître la construction, à distinguer le verbe, le sujet, le complément' fehlt jetzt, an seiner Stelle steht die Anweisung: 'le professeur lit lentement une phrase française ou latine dont tous les mots ont déjà été vus des élèves, et ceux-ci la traduisent soit par écrit soit oralement', und in V wird dann gefordert: 'la construction latine comparée à la construction française d'après des exemples tirés des textes expliqués'.

Hierin charakterisiert sich der Unterschied zwischen den bisher gültigen und den neuen Lehrplänen. Man betritt in Frankreich jetzt den Weg, den wir in Preußen 1892 bis 1901 gewandelt sind ('Grammatik und die dazu gehörigen Übungen sind fernerhin nur noch als Mittel zur Erreichung des bezeichneten Zweckes zu behandeln' 1892, S. 23). Nur fordert man in Frankreich als Zielleistung im ersten Teile des baccalauréat eine Übersetzung aus dem Lateinischen; dagegen verfährt man nicht folgerichtig, wenn man bis I hinauf neben der Übersetzung das Extemporale, richtiger: Exercitium und sogar in II und I den lateinischen Aufsatz beibehält. 'Die Beschwerung des Unterrichts mit besonderen Feinheiten der Aussprache ist überflüssig' (1901, S. 29) gilt auch für die neuen französischen Lehrpläne, die für den Anfangsunterricht eine ähnliche Anweisung erlassen. Die Kenntnis der Prosodie ist auf Hexameter und Pentameter eingeschränkt worden, und beim Auftreten des Horaz ist der Hinweis auf die Erklärung der hauptsächlich bei dem Dichter vorkommenden Metra wohl nicht aus Versehen fortgelassen worden. Römische Literaturgeschichte, die bisher in einem Tertial der II gelehrt wurde, hört als selbständiger Unterrichtsgegenstand auf und wird gelegentlichen Belehrungen, verbunden mit Lektüre von Proben aus den Schriftstellern, in II und I überlassen. Ein neuer Gedanke ist die Behandlung der römischen Geschichte in I,

die der Vertiefung des klassischen Unterrichts zugute kommen wird; freilich geht schließlich der Zusammenhang mit dem Altertum verloren, weil die Darstellung einerseits über die Merovinger und Karl den Großen bis Otto I. und anderseits zu den Arabern und Byzantinern fortgeführt werden soll.

Die Liste der für jede Klasse zur Wahl gestellten Autoren ist erst bei der Bearbeitung der vorletzten Lehrpläne einer Prüfung und Neuordnung unterzogen worden und hat keine Veränderungen erfahren. Lucan ist aus I in den neugeschaffenen Kursus (2 Stunden fak.) für Schüler der Philosophie und für Repetenten aus I verlegt worden; außerdem sollen dort noch Ciceros rhetorische Schriften weiter behandelt werden. Fremdartig mutet uns die Wahl von Cicero De senectute, wie früher so auch jetzt wieder für IV, an; auszugsweise kann auch das théâtre latin (Plautus und Terenz) in III bis I behandelt werden.

Die zweite klassische Sprache, das Griechische, ist der Stundenzahl nach mit 3, 3, 5, 5 recht stiefmütterlich behandelt worden. Die Grammatik steht in IV in erster Linie, um dann in den Hintergrund zu treten. Trotzdem der Beginn des Griechischen aus dem zweiten Halbjahre oder dem dritten Tertiale von V nach IV zurückgelegt worden ist, ist das Pensum von IV hinsichtlich der Lektüre nur wenig entlastet, dagegen das gesamte Gebiet der regelmäßigen und unregelmäßigen Deklination und Konjugation innerhalb eines Jahres zur Erledigung gestellt. Die Hauptleistung muß hier in die Arbeitsstunde fallen. Wie bei dem Lateinischen wechselt bis einschließlich I Übersetzung aus der Fremdsprache und in die Fremdsprache ab, während in den früheren Lehrplänen folgerichtiger die Übersetzung ins Griechische mit dem Übergang aus II nach I aufhörte. Die Zielleistung ist, wie im Lateinischen, eine Übersetzung ins Französische. Die griechische Literaturgeschichte ist, wie die römische, gelegentlichen Belehrungen in II und I anheimgegeben worden, die Geschichte der Völker des Orients, besonders die der Griechen bis zum Übergang in das römische Reich wird, wie in I die römische Geschichte, in 2 Stunden in II behandelt. In der Lektüre haben kleine Verschiebungen gegen früher stattgefunden. So ist z. B. Älian gestrichen, in den neugeschaffenen Kursus (2 Stunden fak.) in der Philosophie sind Thukydides, Theokrit und Aristoteles' Rhetorik verlegt, seine Poetik hinzugefügt worden. Doch tritt Euripides schon im dritten Jahre, Äschylos und attische Redner einschließlich Demosthenes im vierten Jahre auf. Der 'Vater der Geschichte' steht ungeachtet formaler Schwierigkeiten mit Xenophon zusammen in III am Beginn der Reihe der Historiker. Die Gesamtstundenzahl für den griechischen Unterricht bis I einschließlich erreicht noch nicht einmal völlig die in Preußen dem Griechischen im Mittelgymnasium gewidmete Stundenzahl. Trotz der etwas größeren Altersreife der Schüler — die früheren Lehrpläne setzten den normalen rhétoricien auf 16 Jahre an — müssen die Anforderungen an die Selbständigkeit der Arbeit und das Eindringen in den Schriftsteller auf niedriger Stufe gehalten werden.

In den Lehrplänen für die neueren Sprachen finden sich Lücken, sogar Widersprüche: die Frage der Behandlung und Bewertung dieses Faches ist in

Frankreich erst jetzt amtlich in Fluß gekommen und ist ihrem Abschlusse noch fern. Der erste Versuch, an Stelle des Alten Neues zu setzen, ist noch nicht einwandfrei durchgeführt worden.

Bisher waren Englisch und Deutsch die beiden für das enseignement moderne obligatorischen, für das enseignement classique zur Wahl gestellten Sprachen; nur ausnahmsweise konnte Italienisch oder Spanisch eine der beiden erstgenannten ersetzen. Die neuen Lehrpläne nennen neben diesen vier Sprachen noch das Russische und stellen in der Theorie die Wahl zwischen allen fünfen frei. In der Praxis wird sich das Italienische oder Spanische im Süden Frankreichs halten — beide Sprachen gemeinsam wird man schwerlich als den Anforderungen genügend anerkennen —, das Russische wird nur an recht besuchten Anstalten gelehrt werden: Angebot und Nachfrage werden gleichmäßig schwach sein. Englisch und Deutsch bleiben wahrscheinlich die meist begehrten Sprachen und werden damit von selbst wieder obligatorisch.

Ein propädeutischer Kursus für diese beiden Sprachen bestand bisher in den Klassen IX—VII (normales Alter: 8—10 Jahre); es war vorwiegend mündlicher Unterricht, auf Anschauung gegründet, halb Ernst, halb Spiel. Die neuen Lehrpläne erwähnen diesen Kursus einmal im offiziellen Stundenplan der Klassen und erkennen das Fehlen von Lehraufgaben dafür an. In den Lehraufgaben der einzelnen Klassen werden in IX—VII die langues vivantes nicht erwähnt, und in den ausführlichen methodischen Bemerkungen über den Betrieb der neueren Sprachen, die dem Programme als Anhang beigegeben sind, ist die Stoffverteilung ohne Berücksichtigung dieser Vorstufe vorgenommen worden. Von sachkundiger Seite wird mir mitgeteilt, daß mit dem Ablaufe des Schuljahrs 1902/03 der fremdsprachliche Unterricht in der Vorschule sein Ende findet. Dazu kommt, daß die neueren Sprachen in den neuen Lehrplänen von VI an so reichlich bedacht sind, daß selbst die Lateinschule in ihrem unteren Zyklus mehr neusprachliche Stunden aufweist als das alte enseignement moderne.

Die Stundenzahl 5 bleibt für die Lateinschule und den lateinlosen Zweig von VI—III einschließlich unverändert; der Gegenstand ist eine der modernen Sprachen. Die Griechen werden in IV und III von 2 Stunden befreit, ohne im übrigen in der modernen Sprache gesondert unterrichtet zu werden. Eine Trennung tritt erst im Oberzyklus ein: Sektion A und C setzen in 2 Stunden, die in der Philosophie fakultativ werden, die eine neue Sprache fort, Sektion B und D führen in II und I in 3 Stunden die erstgelernte weiter und treiben in 4 Stunden die zweite. In Philosophie bez. Mathématiques stehen 3 Stunden zur Verfügung: der Schüler wählt, welcher Sprache er wöchentlich eine, welcher 2 Stunden widmen will.

Genaue Pensenangaben fehlen; die Auswahl der zu lesenden Schriftsteller, die in den bislang gültigen Lehrplänen der Revision bedurfte, ist nicht angegeben. Statt dessen ist ständig auf le programme et les instructions de l'enseignement des langues vivantes hingewiesen, eine Auseinandersetzung über den Gang dieses Unterrichts und daran angehängt einige Leitsätze. Der Inhalt dieser interessanten Darlegungen kann hier nur ganz kurz angegeben

werden: die Methode ist direkt und induktiv; sie geht vom gesprochenen Worte und Satze zur Schrift und zur Lektüre über, sie leitet aus der Sprache die grammatischen Regeln ab; ihr Ziel ist hauptsächlich der praktische Gebrauch. Dementsprechend wird im Examen in Sektion B und D ein Aufsatz gefordert, in allen vier Sektionen in allen gelernten neueren Sprachen eine mündliche Inhaltsangabe eines fremdsprachlichen Textes in dieser Sprache mit anschließenden Fragen, ebenfalls im ausländischen Idiom.

Die Muttersprache ist im Gegensatz zu den früheren Lehrplänen in den Lehraufgaben jeder Klasse an die erste Stelle gesetzt. Sie wird in der Lateinschule mit 3, 3, 3 + 1 (morale), 3 + 1 (morale), in dem lateinlosen Zweige mit 5, 5, 5 + 1 (morale), 4 + 1 (morale) betrieben. In letzterem hat sie die Aufgabe, das Lateinische nach Möglichkeit im Bildungswerte zu ersetzen. Die Grammatik soll nicht Selbstzweck sein, sie dient zur Bestätigung des Sprachgebrauchs. Die Formenlehre wird als bekannt vorausgesetzt; in dem lateinlosen Zweige sind jedoch noch für VI und V Übungen in der Wortbildung und der Formenlehre neben der Syntax, die in beiden Zweigen das Pensum bildet, vorgesehen. Die syntaktischen Übungen nehmen in der lateinlosen Schule breiteren Raum ein. Gelegentliche Belehrungen aus der historischen Grammatik in IV und III beider Zweige sowie in II (A—D) — hier sollen die Schüler eine umfassendere französische Grammatik besitzen — haben nur die Aufgabe, das Verständnis der heutigen Sprache zu fördern. Orthographische Übungen sind für VI und V der Lateinschule ausdrücklich genannt, in dem anderen Zweige sind sie wohl in den verschiedenen schriftlichen Übungen mit einbegriffen. Schriftliche Aufsatzübungen neben mündlichen setzen schon in VIII ein. Die Liste der zur Lektüre empfohlenen Schriftsteller umfaßt zeitlich die gesamte französische Literatur, das XVII. und XVIII. Jahrh. überwiegt. Die mittelalterliche Dichtung ist, in neufranzösischer Übertragung, Gegenstand der Behandlung in VI und V. In IV der Lateinschule soll sogar das Versemachen geübt werden. Die Privatlektüre, die von den Lateinschülern von IV an, von den anderen von V an gefordert wird, kann im lateinlosen Zweige Übersetzungen von Werken des Altertums umfassen. Gelegentliche Belehrungen in der Literaturgeschichte an der Hand der Lektüre mit Zuhilfenahme eines Leitfadens sind für III der lateinlosen Schule vorgeschrieben, für III der Lateinschule wohl auch beabsichtigt. Systematische Unterweisung in diesem Stoffe ist zwar auch auf der Oberstufe (3, 3 Stunden in allen Sektionen) nicht gefordert, doch ist das Gebiet solcher gelegentlichen Belehrungen für II A—C auf die Zeit bis zum Ende des XVI., für I A—C bis zum Ende der ersten Hälfte des XIX. Jahrh., dagegen für II D auf die Zeit vom XVI.—XVIII., für I D auf das gesamte XIX. Jahrh. festgesetzt. Hier besteht für die Lateinschüler eine Lücke, deren Grund nicht erkennbar ist. Entsprechend dieser Einteilung und der Eigenart beider Schulzweige sind in II A—C die mittelalterlichen Schriftsteller in den Lehrplan aufgenommen, in I D ein Auszug aus Schriftwerken der exakten Wissenschaften zur Wahl gestellt. Philosophie und Mathématiques haben keinen Unterricht im Französischen mehr.

Die Unterweisung in der Sittenlehre tritt nach zweijähriger Unterbrechung (X—VII) in IV und III wieder auf; sie verbindet sich zweckmäßig mit der Muttersprache, da sie aus lectures, récits und entretiens méthodiques besteht, und behandelt in IV Pflichten und Tugenden des Einzelindividuums, in III den Menschen als Mitglied der Gesellschaft.

Die Stundenzahl für den Unterricht in der Geschichte und der Erdkunde hat nur geringe Abänderungen erfahren, desto einschneidender sind die prinzipiellen Wandlungen in der Verteilung des geschichtlichen Lehrstoffes. In beiden Fächern ist Stundenzahl und Pensum für alle gleichklassigen Schüler der verschiedenen Abteilungen dieselbe mit Ausnahme der 2 Stunden alter Geschichte in II und I der Sektionen A und B, von denen gelegentlich der alten Sprachen die Rede war. Die Stundenzahl ist von VI — Philosophie bez. Mathématiques einschließlich auf jeder Stufe 3; die Teilung zwischen Geschichte und Erdkunde ist dem Ermessen des Fachlehrers überlassen. In der Geschichte behandelt ein Vorkursus in X und IX petits récits historiques, in VIII und VII die großen Persönlichkeiten Frankreichs und von der Revolution an die gesamte französische Zeitgeschichte in Ausschnitten. Der Lehrplan der école secondaire berücksichtigt diese Kenntnisse nicht, sondern beginnt seinen Lehrgang von vorn. In den letztgültigen Lehrplänen wurde nun im enseignement moderne die Weltgeschichte in sechs Jahrespensen geteilt: Orient und Griechenland; Rom; Europa und Frankreich — 1270; — 1610; — 1789; — 1889, für die VI des siebenstufigen enseignement classique wurde der Orient als selbständiges Jahrespensum bei um eins verkürzter Stundenzahl angesetzt. Die neuen Lehrpläne stimmen mit dem preußischen System überein, indem sie das Gesamtgebiet der Geschichte innerhalb der Schulzeit zweimal behandeln lassen. Der in den Altersstufen begründete Unterschied in der Behandlung des Stoffes wird aus den Lehraufgaben der einzelnen Klassen ersichtlich. Das Altertum bis zum Siege des Christentums, das Mittelalter bis zum Falle von Konstantinopel, die Neuzeit bis zu den Vorboten der großen Revolution und die neueste Zeit bis 1889 werden in VI—III dargestellt, die alte Geschichte kommt in Sektion A und B noch einmal zur Behandlung. Sonst beginnt der obere Lehrgang, der Europa und besonders Frankreich umfaßt und mehr die inneren Zusammenhänge und vergleichende Zusammenfassungen betont, nach einer einleitenden Übersicht über Europa im X.—XV. Jahrh. mit dem XVI. Jahrh. und führt in II bis zum Ende der Regierungszeit Ludwigs XIV., in I bis 1815, in der obersten Klasse bis zur Jetztzeit. In dieser Klasse stehen alle 3 Stunden für das XIX. Jahrh. zur Verfügung. In der lateinlosen Schule ist, mit Rücksicht auf diejenigen Schüler, die nach dem Besuche der III ins bürgerliche Leben übergehen, ein auf zwei Klassen verteilter zweistündiger Kursus in Handelswissenschaften (Geld- und Warenverkehr, Buchführung u. ä.) von der obersten Klasse nach IV und III verlegt, ebenso ist mit der Rechtsunterweisung verfahren worden, die jetzt in III 1 Stunde erhalten hat. Belehrungen über Staats- und bürgerliches Recht kommen in der I unserer preußischen Schulen infolge Stoffüberflusses zu kurz und werden in Frankreich

den Lateinschülern auch nur gelegentlich auf der Oberstufe übermittelt. Die auf der Oberstufe des enseignement moderne bisher in 2 Stunden gelehrte histoire de la civilisation und histoire de l'art ist in Fortfall gekommen, ebenso wie die auf der gleichen Stufe gegebene geographische Übersicht über Kultur und Kulturstaaten aller fünf Erdteile. Im übrigen hat der Lehrplan in der Erdkunde nur einige Verschiebungen erfahren, Frankreich und seine Kolonien bilden jedesmal den Abschluß des Zyklus, so daß die Schüler erst in III etwas über ihr Heimatland hören. In der Vorschule (X—VII) waren allerdings neben allgemeinen Begriffen zur Orientierung im Freien und auf der Karte und dem Beginne des Kartenzeichnens, das nachher nie wieder erwähnt wird, Frankreich und seine Kolonien elementar in VII behandelt. Das Pensum von II ist aus den verschiedensten Gebieten zusammengesetzt: die Geschichte der Entdeckungen, die Entwicklung der Erdkunde als Wissenschaft, die mathematisch-physikalische Erdkunde, der Mensch und die Erde und die Erdkunde vom volkswirtschaftlichen Standpunkte bilden die Jahresaufgabe. Mit I (Frankreich und seine Kolonien) hört der Unterricht in der Erdkunde auf.

Die Mathematik muß sich in dem unteren Zyklus der Lateinschule und in den darauf aufbauenden Sektionen A und B des oberen Zyklus mit einer sehr geringen Stundenzahl bescheiden. Dem Rechnen werden in VI und V je 2 Stunden zugewiesen, der Mathematik in IV 1 + 1 fak. und in III 2 + 1 fak.; II und I haben je 1, Philosophie 2 Stunden. Da sich das Pensum in Arithmetik und Algebra ebenso wie in der Planimetrie, Stereometrie, Trigonometrie und astronomischen Mathematik zwar in der Einteilung, aber kaum im Umfange von den Anforderungen der preußischen Gymnasien unterscheidet, so mag wohl bei der erheblich geringeren Stundenzahl dem Schüler durch die Form der Darreichung weniger Selbständigkeit der Denkarbeit zugemutet werden. Für das Rechnen kommen die Schüler aus der Vorschule mit einigen Vorkenntnissen in der Lehre von den gewöhnlichen und dezimalen Brüchen in die VI, auch Regeldetri und Zinsrechnung ist bereits in VII geübt; doch muß für die Gewandtheit im Kopfrechnen die dafür verwendbare Zeit mit ausschlaggebend sein. Vielleicht mag hier die angeborene Leichtigkeit, die die Franzosen in der Vorstellung von Zahlen besitzen — die Erwachsenen operieren mit großer Gewandtheit mit Zahlenangaben bei Bevölkerungsziffern, bei Entfernungen u. ä. —, ihnen einen Vorsprung vor den Deutschen gewähren. Durch die geringe Stundenzahl kommt die auf das Rechnen aufbauende Arithmetik bez. Algebra in der Lateinschule in eine üble Lage. Nachdem in V an Zinsen-, Rabattrechnunung und Regeldetri sich bereits Vorbereitungen auf die Gleichungen ersten Grades sowie die Buchstabenrechnung angeschlossen haben, ist das Pensum von IV allein dem Gebiete der Geometrie entnommen, und es bedarf der Hinzufügung der fakultativen Stunde, um durch Übungen auf den bezeichneten Gebieten den Faden nicht abreißen zu lassen. Das gesamte im Lateinzweige bis I einschließlich zur Erledigung kommende Pensum mit Ausnahme der astronomischen Mathematik bewältigt der lateinlose Unterzyklus bei einer Stundenzahl von 3, 3, 4, 3, wozu in jeder Klasse 1 Stunde geometrischen Zeichnens tritt;

er fügt sogar noch die Lehre von der Kugel hinzu. In der Klasse Philosophie stehen eine Reihe von Themata zur Auswahl, darunter die Lehre von den Koordinaten, von den Kurven und die Anfänge der Differentialrechnung.

Der Mathematikunterricht des lateinlosen Unterzyklus findet seine Fortsetzung in der Sektion D mit 5, 5 Stunden und in der Klasse Mathématiques 8 Stunden, dazu jedesmal 2 Stunden geometrischen Zeichnens. Die Lehrpläne für Sektion D sind dieselben wie für Sektion C, und es entsteht die Schwierigkeit, zwei verschiedenartig vorgebildete Gruppen miteinander zu vereinigen. So enthalten die Lehrpläne für II hauptsächlich, für I in einigen Punkten 'Erweiterungen' des Pensums der III (lateinlos), welche für die Lateinschüler die Übermittlung ganz neuer Kenntnisse bedeuten. Die Lehrpläne von III (lateinlos) und II C—D gleichen z. B. auf dem Gebiete der Algebra einander fast wörtlich. Neu sind für II C—D die trigonometrischen Formeln, die, in II auf rechtwinklige Dreiecke beschränkt, in I weiter behandelt werden. In I tritt die Lehre vom Zylinder, Kegel, Kegelstumpf und von der Kugel, sowie die Ellipse und Parabel hinzu, ferner als neue Gebiete Mechanik, beschreibende Geometrie und astronomische Mathematik. Das Pensum der Klasse Mathématiques bietet eine Übersicht über das gesamte bisher erworbene Wissensgebiet, zum Teil in den Lehrplänen mit denselben Worten wie in den früheren Klassen angegeben, mit Zusätzen und Erweiterungen; namentlich erfahren die erst jüngst in den Kreis der Betrachtung gezogenen Gebiete der Mechanik und der beschreibenden Geometrie reichere Pflege.

Naturkunde, Physik und Chemie haben in den unteren Klassen einen kleinen Zuwachs in der Stundenzahl und in den Lehraufgaben erfahren, in den oberen Klassen der Sektionen A—B wird ihnen jetzt eine ununterbrochene Pflege zu teil, in den Sektionen C—D ist die Stundenzahl vermehrt worden. In der Lateinschule stehen 1, 1, 1, —, in der lateinlosen Schule 2, 2, —, 1 Stunde zur Verfügung; im Oberzyklus erhalten Physik und Chemie in A—B 1, 1, 3, in C—D 3, 3, 5 (dazu je 2 Stunden praktische Übungen), Naturlehre in Philosophie wie Mathématiques 2 Stunden. Das Pensum der lateinlosen Schule ist in III um die Hygiene des Menschen vermehrt worden. In dem oberen Zyklus ist zu weitgehenden Kombinationen Gelegenheit geboten, da die Pensen in der Physik einander entsprechen. Die Chemie beginnt dagegen in II C—D, aber findet in A—B fast nur in der Philosophie ihre Stätte. Für alle vier Sektionen gemeinschaftlich ist in den Klassen Philosophie und Mathématiques die Unterweisung in der geologischen Geschichte der Erde (in 12 Stunden) und in der Anatomie und Physiologie der Pflanzen und Säugetiere, besonders des Menschen, in der Paläontologie (5 Stunden) und in der Hygiene (12 Stunden), sowie 5—6 Stunden praktische Übungen einfachster Art. Trotz verschiedener Stundenzahl sollen auch die VI vereint in der Zoologie unterrichtet werden.

Im Gegensatz zur Mathematik und den Naturwissenschaften, die den Schüler durch die ganze Schule begleitet haben, tritt die Philosophie als Lehrgegenstand in der obersten Klasse aller vier Sektionen ganz unvermittelt

auf, sofern nicht etwa Proben aus Platon, Lucrez, Cicero und Pascal in den sprachlichen Fächern gewisse Grundbegriffe übermittelt haben. Sie ist in der nach ihr benannten Klasse mit 8, im zweiten Halbjahr 9 Stunden, in der Klasse Mathématiques mit 3 Stunden bedacht. In diesem Zweige ist die Unterweisung, wie in den früheren Lehrplänen des enseignement moderne, auf Logik und Erkenntnistheorie mit Ausschluß der formalen Logik und auf die Ethik beschränkt; im anderen Zweige ist die Metaphysik gegen früher etwas beschränkt, einige Hauptbegriffe der Ästhetik sind hinzugefügt worden. Die Psychologie ist im wesentlichen unberührt geblieben. Der Inhalt der ethischen Unterweisungen ist auf eine höhere Stufe gebracht, Teile des früheren Pensums finden sich jetzt im Moralunterricht in IV und III wieder. Die systematische Darstellung der Geschichte der Philosophie ist der Besprechung einzelner Systeme an der Hand philosophischer Lektüre gewichen. Die Liste der in dem philosophischen Zweige zur Wahl gestellten Autoren beginnt mit Xenophon und geht bis in die neueste Zeit; neu hinzugefügt sind Spinoza und Spencer, gestrichen Bossuet und Fénélon. Die deutsche Philosophie findet mit Kant ihren Abschluß.

Von den technischen Fächern gehört das Turnen zur Erziehung, aber nicht zum Unterricht. Über die Musik ist in diesen Lehrplänen nichts gesagt; es hat damit vermutlich sein Bewenden bei dem in den früheren Programmen abgedruckten Erlaß vom 30. Januar 1865, wonach der Musikunterricht von III an fakultativ wird. Dem Zeichnen ist eine etwas erhöhte Stundenzahl zugemessen worden: von VI—II und in I C—D 2 Stunden obligatorisch, dazu in VI—III (lateinlos) und in II und I C—D 2 Stunden geometrisches Zeichnen, in Mathématiques 2 Stunden geometrisches und 2 fakultative Stunden ornamentales Zeichnen; in I A—B und in Philosophie sind die 2 Stunden fakultativ. Die Lehrpläne haben in der Lateinschule keine Abänderung gegen das enseignement classique erfahren, in der lateinlosen Schule ist gegen das enseignement moderne das Zeichnen nach Mustern antiker Architektur fortgefallen.

Die neue französische Schule, wie sie sich nach diesen Lehrplänen gestalten wird, ist bestimmt, die Berufswahl der Schüler bis drei Jahre vor ihrem Abgang hinauszuschieben; sie tut es insofern nicht, als ebenso wie früher ein lateinloses Unterrichtssystem von Anfang an einen von der Lateinschule getrennten Weg einschlagen muß und die spätere Vereinigung beider Zweige in Sektion D nur scheinbar zwanglos vor sich geht, ebenso wie der Übertritt lateintreibender Schüler in die lateinlose Schule in II bei der Verschiedenheit z. B. des mathematischen Pensums nicht ohne erhebliche Schwierigkeiten von statten gehen wird. Die siebenklassige Lateinschule als solche ist eine Neuschöpfung, entstanden aus einem Kompromiß zwischen alten Sprachen, neueren Sprachen und exakten Wissenschaften. Die Kosten des Verfahrens sind diesmal der Mathematik und den Naturwissenschaften auferlegt worden. Sie kommen im Unterkursus so schlecht weg, daß sie im Oberkursus für die Einbuße reichlich Ersatz finden müßten, und sie finden ihn nur in Sektion C.

Doch leidet diese wieder darunter, daß eine Vereinigung mit Sektion D vorgesehen ist, deren Schüler im Unterzyklus in diesen Wissenschaften einen erheblich höheren Standpunkt erreicht haben. Die neueren Sprachen sind die begünstigten Faktoren dieser Reform: abgesehen von dem methodischen Wegweiser am Ende der Lehrpläne ist ihrem Betrieb das Gelingen durch die hohe, im Lateinzweige wie in der lateinlosen Schule gleich große Stundenzahl gesichert. Sie bringen nur insofern ein Opfer, als der Beginn der zweiten neuen Sprache durch den gemeinsamen Unterbau ungebührlich lange herausgezogen wird: erst nach vierjährigem Studium der einen setzt die andere ein. Von den alten Sprachen ist die zweiteinsetzende, das Griechische, ebenfalls der anderen gegenüber benachteiligt: man hätte dem Lateinischen im Oberzyklus, mindestens in I A, 1 Stunde zu Gunsten des Griechischen abnehmen sollen. Theoretisch soll nach dem ersten Teile des baccalauréat, nach der Absolvierung der I, jedem Kandidaten die Wahl zwischen Philosophie und Mathématiques freistehen. Die Schüler der Sektion C werden, abgesehen vom Griechischen, das ja eben fakultativ ist, den Übergang bewerkstelligen können, selbst bei den lateinlosen wird der Betrieb der Philosophie, da man die Autoren nicht im Urtexte liest, nicht auf zu große Schwierigkeiten stoßen; wie sollen dagegen die Schüler von A und B dem Unterricht in der Mathematik und namentlich in der Physik und Chemie folgen können? Die Praxis wird hier dem Wege der Lehrpläne folgen und vereint A und B, ebenso C und D marschieren lassen.

Der erste Teil des baccalauréat, der inhaltlich etwa unserer Reifeprüfung entspricht, weist auf die gleiche Entwicklung hin. Von den lateintreibenden Zweigen bewerten A und B das Lateinische im Schriftlichen wie im Mündlichen gleich hoch wie die Muttersprache und eine oder beide neueren Sprachen, C trotz fast gleicher Stundenzahl $^1/_2$ bis $^1/_3$ so hoch wie die erst in den letzten zwei Schuljahren lebhafter betriebenen exakten Wissenschaften. Die neueren Sprachen werden, da ihnen in A und C kein Raum in der schriftlichen Prüfung gegeben wird, durch doppelte Bewertung in der mündlichen gegenüber allen anderen Gebieten der sprachlich-historischen Fächer entschädigt.

Der zweite Teil des baccalauréat, der nach Jahresfrist erledigt werden kann, rechnet das Hauptfach Philosophie oder Mathematik doppelt so hoch an als alle übrigen. Prüfungsgegenstände sind außer diesen Fächern Naturkunde, Physik und eventuell noch Chemie, sowie die neueste Geschichte, deren Darstellung erst in der obersten Klasse zu Ende geführt worden war.

Das Examen ist in beiden Teilen Universitätsexamen; es wird in der Universitätsstadt abgenommen. Die Zusammensetzung der Kommission hat insofern eine Änderung erfahren, als grundsätzlich die Hälfte der Mitglieder aus Professoren der höheren Schulen genommen werden wird; es ist ihnen jedoch versagt, ihre eigenen Schüler zu prüfen.

DIE REIFEPRÜFUNG AN DEN HÖHEREN SCHULEN DEUTSCHLANDS UND ÖSTERREICHS

Ein Versuch zur vergleichenden Schulgeschichte

Von Hans Morsch

(Fortsetzung)

Mündliche Prüfung

Religion

Eine merkwürdige Stellung nimmt die Religionslehre ein: teils wird in ihr gar nicht, teils nur schriftlich, teils nur mündlich geprüft. Überhaupt nicht geprüft wird in der Religionslehre in Mecklenburg-Schwerin, wohl aber in dem Schwesterstaat Mecklenburg-Strelitz, nicht im Großherzogtum Hessen, auch nicht in Bremen (vgl. § 5, 3a der jüngsten Prüfungsordnung), nicht in Sachsen-Weimar, Sachsen-Meiningen, Baden, Württemberg. In Bayern findet nur eine schriftliche Prüfung statt, eine Arbeit aus der Religionslehre wird am ersten Prüfungstage nachmittags von 3—5 Uhr geliefert. Dagegen scheint man in Elsaß-Lothringen auf die Religion besonderes Gewicht zu legen, vgl. § 12, 2: 'Bei der Entscheidung darüber, ob die Prüfung bestanden ist, ist . . . auch das Urteil . . . über Aufmerksamkeit und Fleiß des Schülers insbesondere im Religionsunterricht in Betracht zu ziehen', während andere Staaten hier in erster Linie das Deutsche betonen, so Preußen ähnlich § 10, 2.

In Österreich ist eine Reifeprüfung in der Religionslehre ausgeschlossen, der § 83 des O. E. erwähnt unter den Gegenständen der mündlichen Prüfung die Religion nicht; ein Ministerialerlaß vom 18. Juni 1878 (Norm. Nr. 259) verbietet dieselbe, und auch in den Weisungen fehlt der Gegenstand bei der mündlichen Prüfung S. 30. Doch ist eine Durchschnittsnote aus den Klassenleistungen in das Prüfungszeugnis aufzunehmen.

In allen anderen Staaten ist eine mündliche Prüfung vorgeschrieben; allerdings in Preußen erst seit 1834, während die älteste Ordnung von 1812 an Religion nicht dachte (vgl. Nath Tabelle). Wer die Verhandlungen der Dezemberkonferenz 1890 eingesehen, der weiß, wie sehr die Religionsprüfung hier die Gemüter beschäftigt hat, der weiß auch, daß es im preußischen Staate einst Zeiten und Provinzen gab, wo man auch schriftliche Religionsprüfungen anstellte. Die höchste Frucht und Blüte dieses Unterrichts, die lebendige Aneignung eines innerlichen, wahren Christentums, bleibt natürlich in der mündlichen Prüfung stets verborgen, wie ja der geistige Ertrag jedes Unterrichts eigentlich nicht abgefragt werden kann. Keiner aber wird sich der Wahrheit

dessen verschließen, was Klix als Referent hier für Beibehaltung der mündlichen Prüfung vorgebracht hat. 'Ich kann nicht verstehen, daß man dagegen geltend macht: das Beste, was der Religionsunterricht leiste, könne man ja doch in der Prüfung nicht sehen. Nein, das kann kein Mensch sehen, das sieht ein anderes Auge als ein Menschenauge. Aber so gewiß es wahr ist, daß wer nichts weiß, nichts kann, ebenso gewiß ist es wahr, daß ohne Wissen religiöser Dinge es auch kein religiöses Interesse gibt.'

In Hessen und Mecklenburg-Schwerin, deren Prüfungsordnungen bald darauf, 1893, 1894 entstanden, scheinen solche Erwägungen nicht gewirkt zu haben, hier hat man vielleicht gerade aus diesen Verhandlungen heraus den Beweis für das Gegenteil geschöpft. Die jetzt noch einzig in Bayern zu Recht bestehende schriftliche Religionsprüfung aber ist auf derselben Konferenz, ohne daß man von der Existenz einer solchen bayerischen Prüfung etwas wußte, mit dem einen Satz, wie mich dünkt, verurteilt worden: der schriftliche Religionsaufsatz sei eigentlich weiter nichts als ein zweiter, kleinerer deutscher Aufsatz, in welchem Phraseologie mehr als dort eine verderbliche Rolle spielen könnte.

Was die sachlichen Anforderungen an die Zöglinge anbetrifft, so sind sie in den protestantischen Staaten fast genau die gleichen und seit langer Zeit dieselben geblieben: Kirchengeschichte, Glaubens- und Sittenlehre, Inhalt und Zusammenhang der Heiligen Schrift. Das letztere, der Inhalt der Bibel, besonders der Evangelien, scheint die Hauptsache zu sein, und über Inhalt und Disposition der Bergpredigt, der Gleichnisreden und anderer Stellen, auf denen die gesamte christliche Moral sich gründet oder sich gründen sollte, müßten stets Fragen gestellt werden. Zu bedauern ist es, daß die Forderung von 1834 § 23, 5, wonach der Schüler zu zeigen hat, ob 'er in der Grundsprache des Neuen Testaments einiges mit dem Erfolge eines im ganzen leichten Verständnisses gelesen hat', auch auf Gymnasien nicht mehr in Kraft ist. Vergeblich ist Paulsen auf der Dezemberkonferenz 1890 dafür eingetreten, daß die Prüfung in der Religion im wesentlichen 'in der Interpretation eines Abschnittes des Neuen Testaments' bestehe (Verhandlungen S. 596), woran sich dann weitere Fragen zu knüpfen hätten.

Hervorzuheben ist schließlich, daß nach der neuesten preußischen Ordnung die Religionslehre der einzige Gegenstand ist, bei dem die Prüfung im wesentlichen sich auf die Lehraufgabe der Prima zu beschränken hat; offenbar wollte man gerade in diesem Lehrfache den Memorierstoff — die Furcht vor zu großer Anhäufung desselben hatte ja 1892 die ganze Prüfung zu einem Primanerexamen herabgedrückt — soweit wie möglich für Examenszwecke vermindern. Aber wenn sich nun herausstellt, daß keine Kenntnis des Katechismus mehr vorhanden ist, daß der Prüfling nicht mehr weiß, was Matth. 5—7 steht? — Doch da hilft uns hier das hübsche Wörtchen: 'im wesentlichen'!

Bedauerlicherweise geht gerade in Betreff der Religion durch die deutschen Staaten ein ziemlicher Riß. Wenn Lehrfächer, welche in der mündlichen Reifeprüfung keine Rolle spielen, an Wert sinken, was nicht abgestritten werden kann, wenn bewiesene Kenntnisse in einem Gegenstande das Interesse,

vor allem das Verständnis für denselben notwendig bedingen und erhöhen, so werden deutsche Jünglinge aus Nord und Süd, aus Ost und West häufig genug im Verstehen und Erörtern religiöser Fragen sich nicht genug entgegenkommen können. Und doch haben wir in Bezug auf Religion, schon weil unsere Bevölkerung zwei großen christlichen Konfessionen zugetan ist, gegenseitige Achtung und gegenseitiges Verständnis dringend nötig.

Alte Sprachen

In vielen Staaten macht man eine bestimmte Zahl von Schriftstellern namhaft, welche verstanden sein müssen. So vor allem in Österreich zu § 84, Weisungen S. 33: 'Der Examinand muß über die im Gymnasium gelesenen Schriftsteller, also über Cäsar, Ovid, Livius, Sallust, Cicero, Tacitus, Vergil, Horaz, was Inhalt und Form ihrer Werke anbelangt, Rechenschaft geben können und muß fähig sein, einen ... Abschnitt aus diesen Schriftstellern ... gewandt zu übersetzen.' Und für das Griechische: 'Der Examinand muß über das aus Xenophon, Homer, Herodot, Demosthenes, Platon, Sophokles Gelesene nach Inhalt und Form Rechenschaft geben können und muß fähig sein, einen nicht besonders schwierigen, aber im Unterrichte nicht gelesenen Abschnitt aus diesen Schriftstellern ... gewandt zu übersetzen.' Schon vorher, 1873 hatte man in Württemberg § 5 bestimmt, 'daß nach Bestimmung des Prüfungskommissars leichtere poetische und prosaische Schriftsteller, insbesondere Ciceros leichtere Reden, Livius, Sallust, Tacitus, Vergils Äneis, Horaz; Homer, Xenophon, Demosthenes' Staatsreden, leichtere Dialoge Platons benützt werden.' Allgemeiner lautete schon die Badische Bestimmung § 65: 'Gegenstände der mündlichen Prüfung sind: Stellen aus einem oder mehreren lateinischen und griechischen Schulautoren ...' In Bayern § 36 sind bestimmte Autoren nicht vorgeschrieben, nur eine Übersetzung und Erklärung einer noch nicht gelesenen Stelle Homers wird als notwendig verlangt. Die Reihe der vorzulegenden Schriftsteller nimmt sich recht stattlich aus da, wo sie genannt werden. Auch das preußische Prüfungsreglement von 1892 verlangte noch kühn § 3, 3 und 4 als 'Maßstab zur Erteilung des Zeugnisses der Reife', daß der Schüler die leichteren Reden Ciceros, den Sallustius, Livius, die Äneide Vergils, die Oden und Episteln(!) des Horaz verstehe, ebenso den Homer, den Xenophon, die kleineren Staatsreden des Demosthenes und die leichteren Dialoge Platons ohne erhebliche Nachhilfe zu übersetzen vermöge. Freilich bescheidener schon heißt es in demselben Reglement § 11 Ausführung: 'Zur Prüfung im Lateinischen und Griechischen werden den Schülern zum Übersetzen Abschnitte aus solchen Schriftstellern vorgelegt, welche in der Prima gelesen werden oder dazu geeignet sein würden.' Hier war zweierlei mißlich: erstens daß man das 'Verstehen'[1]) von Schriftstellern wie Horaz, Sallustius,

[1]) Fr. Aug. Wolf spottete denn auch schon über die Forderungen des Reglements von 1812, die erst ein vierzigjähriger erfüllen könnte; viel ist dabei auf seine zu Übertreibungen und Paradoxien geneigte Natur in Abzug zu bringen. — Die Wirklichkeit war anders als das Reglement, wie oft.

Livius, Vergil, Homer, Platon Primanern kaum zutrauen durfte, und daß ein Widerspruch existierte zwischen diesen allgemeinen recht hohen Anforderungen und den besonderen in der mündlichen Prüfung; denn eigentlich kann man nur hier feststellen, ob denn ein Primaner diese große Reihe von Autoren 'versteht'; aber in dem § 11, welcher sich dann über die wirklichen Postulate der mündlichen Prüfung ausläßt, ist von so vielen Schriftstellern nicht mehr die Rede, meist begnügt man sich schon der Zeit wegen mit der Erklärung eines oder zweier Schriftsteller.

Das jüngste Prüfungsreglement von 1901 hat dann dies Übermaß beseitigt und, weil, wie gesagt, Verständnis von Autoren nur in der mündlichen Prüfung festgestellt werden kann, diesen ganzen Paragraphen: 'Maßstab zur Erteilung des Zeugnisses der Reife' mit Recht fortgelassen. Jetzt ist auch keine Disharmonie mehr vorhanden, denn nun heißt es einfach nur für die mündliche Prüfung § 10, 7: für die Prüfung in den fremden Sprachen werden den Schülern Abschnitte aus solchen Schriftstellern zum Übersetzen vorgelegt, welche in der Prima gelesen werden oder dazu geeignet sein würden; inwieweit dazu Dichter oder Prosaiker oder beide zu benutzen sind, bleibt der Bestimmung des Kommissars überlassen. Das Mißverhältnis ist aber bei denjenigen Staaten geblieben, welche noch unter dem Banne von 1892 stehen. So sollen Primaner die oben genannten Schriftsteller noch verstehen in Anhalt, Braunschweig, Elsaß-Lothringen, Hamburg, Mecklenburg, Oldenburg u. a. (wo sogar noch Tacitus nebenbei genannt wird), während man in Hessen diesen Fehler vermieden hat. Die neuere preußische Verbesserung findet sich jetzt schon in Bremen.

In der Ordnung für Sachsen von 1893 werden überhaupt bestimmte Anforderungen, auch in Bezug auf Schriftsteller, gar nicht genannt; da aber gleich im ersten Paragraph, dem § 58, zu lesen ist: '... zu ermitteln, ob ein Schüler die Lehrziele[1]) der Oberprima in ... erreicht hat' so ist bei den betreffenden Pensen nachzusehen; hier liest man dieselbe Reihe wie anderwärts in Prima, nur 'zur Abwechslung oder unter Umständen' sollen gelesen werden eine römische Komödie, auch Plutarch, ein Stück des Euripides, oder ausgewählte lyrische griechische Gedichte; auch womöglich ein Stück des Äschylos. Auch in Württemberg (81 Lateinstunden, 40 griechische) findet man Äschylos und Euripides als zulässige Lektüre in der Oberklasse; ebenso ist in Preußen bei 68 Latein- und 36 griechischen Stunden (Sachsen hat deren 71 bez. 40) Euripides neben Sophokles in Klammern beigefügt; außerdem: 'andere inhaltlich wertvolle Prosa, auch geeignete Proben aus der griechischen Lyrik'; ebenso steht es in Bayern bei 66 Latein- und 36 Griechischen Stunden, wo noch Quintilians zehntes Buch, Isokrates, Lykurgos möglicherweise zu lesen sind. — Schwerlich[2]) wird man wohl aber bei der Reifeprüfung aus diesen, gleichsam

[1]) Siehe diese Lehrziele in § 12 für das Lateinische, in § 15 für das Griechische, wo auch 'Kenntnis des griechischen Lebens, Entwicklung des griechischen Geisteslebens' als Ziel verzeichnet ist.

[2]) Stark übertrieben ist deshalb das, was in dem soeben erschienenen Buche 'Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen', Halle 1902 z. B. S. 126 und 159 gesagt ist:

als glänzende Gipfel des klassischen Unterrichts hervorragenden Schriftstellern etwas vorlegen; der Wortlaut der Ordnungen verbietet es nicht.

Erfreulicherweise stimmen also die deutschen Staaten, auch Österreich, in den altsprachlichen Anforderungen so ziemlich überein, trotzdem z. B. in Österreich der lateinischen und griechischen Stunden weniger sind als bei uns; auch da, wo infolge eigenartiger Lehrpläne Mehrleistungen stattfinden, wenigstens qualitativ, wie am Stuttgarter und jetzt auch am Gemünder Realgymnasium (wöchentlich im Sommer 75, im Winter 74 Lateinstunden, gegen 81 der Württemberger Gymnasien und gegen 49 Lateinstunden an preußischen Realgymnasien und 68 Lateinstunden an preußischen Gymnasien), heißt es auch nur in § 5 der Prüfungsordnung: 'Im Lateinischen wird dem Examinanden eine zuvor nicht gelesene, aus sich selbst verständliche Stelle von mittlerer Schwierigkeit, aus einem Dichter oder Prosaiker, der in der obersten Klasse gelesen wird oder sonst sich dazu eignet, und nach deren Übersetzung eine mäßige Zahl die sprachliche und sachliche Interpretation betreffender Fragen vorgelegt.' Ein solcher Realgymnasialabiturient Württembergs kann im Lateinischen, was Literatur, Grammatik, Verskunde, Antiquitäten anbetrifft, mehr wissen als ein preußischer Gymnasialabiturient.[1])

Sehr hübsch ist es, wenn in Österreich verlangt wird, die Schüler sollen über Inhalt und Form der gelesenen Schriftsteller Rechenschaft geben können; auch in Oldenburg (§ 2, 3 und 4, 5) fordert man: '... auch mit dem Inhalte der von ihm in Prima gelesenen (lateinischen und griechischen) Schriftwerke und mit deren Gliederung, bez. Kunstform sich bekannt zeigen', ähnlich in Sachsen-Meiningen § 13, 3: in den auf Mythologie und Kunst der Griechen sich beziehenden Gegenständen. Das ist sehr nachahmenswert, und die neueste preußische Fassung: '. . . den Schülern Gelegenheit zu geben, ihre Kenntnisse auf dem Gebiete der Altertumskunde, soweit diese für das Verständnis der Schriftsteller erforderlich ist, sowie ihre Bekanntschaft mit den am häufigsten vorkommenden Versmaßen zu erweisen', klingt dagegen für Gymnasien recht nüchtern, für Realgymnasien aber ziemlich weitgehend, während nach 1892 hier nur Bekanntschaft mit dem daktylischen Hexameter gefordert wurde, was z. B. in Anhalt-Dessau, Braunschweig, Hamburg, Mecklenburg jetzt noch besteht.

Es mußte natürlich in Preußen bei der Aufstellung von Prüfungsordnungen

---

Diese Forderungen an die Abiturienten nach dem Reglement von 1834 wären fast dieselben wie an eine Oberlehrerprüfung. — Demnach hätten meine Kollegen und ich, die wir bald nach 1870 durch die Reifeprüfung gingen, zweimal die Oberlehrerprüfung bestanden; wahrlich, als wir sie ausgangs der siebziger Jahre wirklich bestanden, merkten wir nichts davon, daß wir sie schon einmal gemacht!

[1]) Nach der soeben erschienenen Ordnung für die sächsischen Realgymnasien, welche nur 2 Wochenstunden mehr als in Preußen für Latein fixiert, soll nach § 12 beim Abschluß der Schüler im stande sein, Stellen aus Schriftstellern im Bereiche der Schullektüre ... zu übersetzen, sich darüber ausweisen, daß er im römischen Staats- und Kriegswesen, in der lateinischen Metrik und in der Literaturgeschichte des klassischen Zeitalters ... Bescheid weiß

für alle drei nunmehr gleichwertigen Anstaltsarten sich als eine Schwierigkeit herausstellen, die Worte so zu wählen, daß man den doch verschiedenen Lehrzielen derselben gerecht wurde; und es wird, wenn man anderwärts das preußische Verfahren fortsetzen sollte, schwer sein, das Zuviel und Zuwenig zu vermeiden.

Neuere Sprachen

Der eben hervorgehobene Übelstand macht sich auch im Französischen und Englischen geltend. Für alle preußischen Anstalten lautet hier § 10, 8 der neuesten Ordnung: 'Bei der Prüfung im Französischen und im Englischen ist die Geübtheit der Schüler im mündlichen Gebrauche der fremden Sprache zu ermitteln; auch sind Fragen aus der Synonymik und über die Hauptpunkte der Metrik zu stellen.' An Realgymnasien und Oberrealschulen wurde und wird jetzt natürlich stets im Französischen und Englischen eine mündliche Prüfung verlangt, an Gymnasien entweder im Französischen oder im Englischen. Für das Französische am Gymnasium wurde gefordert 1892 § 3, 5: 'sicheres Verständnis und geläufiges Übersetzen leichterer Schriftwerke, sowie einige Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache'. Jetzt muß nach dem Wortlaut des neuesten Reglements an Gymnasien auch in der Synonymik geprüft werden, eine Mehrforderung für Gymnasien.[1]) — In alten Sprachen also legt das Reglement (meist unter 'Ausführung') bei der Prüfung ausdrücklich Wert auf Kunstform, Inhalt der Dichtungen oder auf 'Antiquitäten'; was dagegen die neueren Sprachen anbelangt, so muß man erst in den Lehrplänen der drei Anstalten nachschlagen, um sich darüber zu vergewissern, daß auch hier die mündliche Prüfung auf diese Gebiete Rücksicht zu nehmen hat. Meist wird ja auch der Stoff der mündlichen Sprachübungen daraus genommen: der Schüler erzählt etwas über das Leben Molières oder Shakespeares in französischer oder englischer Sprache, oder er gibt den Inhalt des ersten oder zweiten Aktes aus l'Avare oder Coriolanus wieder, Sprechübungen, welche oft genau denselben Eindruck machen sollen wie die früheren lateinischen, eine vita Horatiana oder das argumentum einer Horazischen Ode. Hier müßte eine Bestimmung Platz greifen, nach welcher nicht an solchen, meist schon in der Klasse dagewesenen Materien die Sprechfertigkeit gezeigt werden dürfte; mehr der Umgang des wirklichen Lebens, Reisen, Ereignisse im Leben des Schülers, der Schule, der Vaterstadt oder des Vaterlandes müßten als Unterlage dienen.

In Süddeutschland wird Kulturelles und Literarisches im Französischen und Englischen auch nicht allzusehr in den Vordergrund gerückt; weder die Examenordnung für die Realmittelschulen (Realgymnasien, Oberrealschulen) Badens (im § 19, 3 und § 24, 4d) noch die für das Stuttgarter Realgymnasium (in § 5) spricht davon.

Im Königreich Sachsen (§ 69) sind die Forderungen für die mündliche

---

[1]) Fragen aus der Synonymik zu stellen, verlangt auch die Ordnung für das Gymnasium zu Greiz in Reuß ä. L. § 6. D. 5 und j. L. § 54, 6.

Prüfung gar nicht spezialisiert; greift man auf die Lehrziele zurück, so liest man § 15 der neuesten Lehrordnung für Realgymnasien unter Lehrziel im Französischen: 'Sicherheit in den Elementen der Grammatik und Stilistik, Geübtheit im Verstehen des gesprochenen Französisch wie im schriftlichen und mündlichen Gebrauche der Sprache, ausreichende Bekanntschaft mit dem allgemeinen Entwickelungsgange der Literatur und Kultur des französischen Volkes'; und für das Englische § 18: 'Ausreichende Bekanntschaft mit der englischen Grammatik ... in englischer Sprache gestellte einfache Fragen zu verstehen und englisch zu beantworten. Durch Lektüre gewonnenes Verständnis einiger der wichtigsten Schriftwerke älterer und neuerer Zeit.'

Es ergibt sich also aus der sinngemäßen Anwendung der Lehrziele der neueren Sprache auf die Anforderungen in der Maturitätsprüfung, daß man in Sachsen wenigstens im Französischen Literaturgeschichtliches und Kulturgeschichtliches verlangen kann. Im allgemeinen aber muß man sagen, daß in den neueren Sprachen fast alle Ordnungen dem Wortlaut nach das Literarische und Kulturelle so gut wie nicht betonen.

Geschichte

In der Geschichte hieß es für Preußen 1892 übereinstimmend für alle drei Schularten § 11, 8: 'Die geschichtliche Prüfung hat die Geschichte Deutschlands und des preußischen Staates, soweit sie in der Prima eingehender behandelt worden ist, zum Gegenstande.' Ebenso vielfach in Norddeutschland. Die neueste Ordnung für Preußen trägt den Zusatz: 'bei Gymnasien sind auch Fragen aus der griechischen und römischen Geschichte zu stellen'. Die Ausschließung der alten Geschichte als Gegenstand der Prüfung für Realgymnasien findet aber nicht statt in Mecklenburg-Schwerin § 10, 6, der wörtlich mit dem § 10, 6 für Gymnasien übereinstimmt: 'Die geschichtliche Prüfung hat insbesondere die Geschichte Griechenlands, Roms und Deutschlands zum Gegenstande, die Geschichte der außerdeutschen Staaten nur insoweit, als sie die deutsche Geschichte unmittelbar beeinflußt.' Selbstredend fordern einige norddeutsche Staaten dazu noch Kenntnisse ihres engeren Vaterlandes, so Anhalt, Hamburg, Hessen, Sachsen-Meiningen, andere, wie Bremen, Braunschweig, Mecklenburg, Oldenburg merkwürdigerweise nicht. Die meisten von ihnen verlangen nur das Primanerpensum, wenn schon die Worte selbst oft eigentlich eine etwas weitergehende Prüfung zulassen.

Sachsen und die süddeutschen Staaten wollen natürlich, daß die Schüler in der Geschichte ihres engeren Vaterlandes Bescheid wissen; oft ergibt sich dies nur aus dem Pensum der obersten Klassen; besonders ausgesprochen ist es aber in Bayern (§ 36, 4).

In Württemberg findet auf Gymnasien und Realgymnasien eine schriftliche Prüfung in der Geschichte statt, vgl. Fehleisen S. 111 und 121, und keine mündliche. Diese schriftliche geschichtliche Prüfung ist auf die Lehraufgabe der zwei obersten Klassen beschränkt; sie fordert die Beantwortung zweier Fragen aus der Geschichte mit der dazu gehörigen Geographie. —

Wenn nach dem Lehrziel im Königreich Sachsen (§ 34) Wiederholung der für das Verfassungsleben wichtigen Abschnitte gefordert wird, und ähnlich auf Realgymnasien (§ 21) die bedeutenderen Vorgänge auf dem Gebiete des Kultur- und Geisteslebens in ihren Beziehungen zueinander und im Zusammenhange mit der Gesamtentwicklung zur Kenntnis gebracht werden sollen, so ist auffallend, daß dieser eigentlich selbstverständliche Gesichtspunkt in anderen Staaten zu wenig gewürdigt wird, wenigstens auf dem Papier; nur in Bayern (§ 14, 4) lesen wir: 'Kulturhistorischer Stoff ist dem Standpunkte der Schule entsprechend zu verwerten.' In den Lehrplänen Württembergs und Badens[1]) findet man kaum eine Andeutung davon, geschweige in den Prüfungsordnungen. Höchst bedeutsam ist ja diejenige Behandlung des Geschichtsunterrichts, die nach den neuesten preußischen Lehrplänen 1901, auch schon nach denen von 1892, für die Klassen U II bis O I als Norm aufgestellt wird: Belehrung über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen in ihrem Verhältnis zur Gegenwart; der von ethischem und geschichtlichem Geiste getragene Unterricht hat hierbei einerseits auf die Berechtigung mancher sozialen Forderungen der Jetztzeit einzugehen, anderseits aber die Verderblichkeit aller gewaltsamen Versuche der Änderung sozialer Ordnung darzulegen; Takt und große Umsicht gehöre ja dazu. Dies und weiteres liest man nach 1892 auch jetzt in den 'Methodischen Bemerkungen für die Geschichte'. Warum, fragt man sich, ist auch nicht ein Körnchen davon in die Forderungen für die preußische Reifeprüfung übergegangen? Man fürchtete wohl, dann könnten zu leicht eingelernte Phrasen hier wiedergegeben werden. Indes soll doch der Unterricht in diesen Fragen überzeugend wirken, und man wird doch schließlich auf junge Menschenseelen soviel Einfluß sich zutrauen und auch tatsächlich haben, daß man die Überzeugung von der Richtigkeit solcher wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Darlegung in ihnen fest begründet, wenigstens während der Schulzeit, auch auf einige Jahre darüber hinaus. Warum sollen die Prüflinge dann nicht auch im mündlichen Examen vorsichtig und taktvoll dazu gebracht werden, ab und zu solcher Überzeugung Ausdruck zu verleihen, ohne daß sie gerade sozialpolitische Theorien und Phrasen nachbeten? — Jedenfalls brauchte man sich in der Prüfungsordnung selbst nicht zu scheuen, Worte wie 'Kulturgeschichte, kulturgeschichtliche Entwicklung, wirtschaftlich-soziale Grundlage' und ähnliches zu gebrauchen. Soweit ich sehe, hat freilich kein deutscher Staat nach 1892 dies getan.

Nur in dem außerdeutschen Österreich finden wir Weisungen S. 34 'Geschichte und Geographie' das Wort 'Kulturgeschichte' wenigstens erwähnt: '... genauere Rechenschaft soll er geben können im Gebiete der griechischen und römischen Geschichte, ebensowohl der äußeren wie der inneren und der Kulturgeschichte.' — Der Wortlaut der Prüfungsordnungen also, auch der aller-

[1]) Außer in dem Pensum für die Oberprima der badischen Oberrealschulen, wo man § 6 liest: die Verfassungs- und Verwaltungsorganisation des Deutschen Reiches und Badens; in den Lehraufgaben für die Prima der dortigen Gymnasien und Realgymnasien steht dies nicht, natürlich auch nicht in den Prüfungsordnungen.

neuesten, kommt fast nirgends über die alte landläufige Art des Geschichtsunterrichts hinaus, woraus natürlich nicht immer auf die Wirklichkeit sei es des Unterrichts, sei es der Abiturientenprüfung selbst geschlossen werden darf.

Der Geschichtsunterricht hat im Lauf der Zeit am meisten gelitten unter der Furcht vor Anhäufung des Gedächtnisstoffes, wenigstens bei uns in Preußen zeigt dies deutlich die Tabelle bei Nath. Noch 1882 war zu lesen: Sichere Orientierung über Zeit und Ort der Begebenheiten, d. h. es mußte nach Geschichtszahlen gefragt werden. Davon ist nie wieder etwas aufgenommen worden. Geradezu verblüffend wird es aber auf jeden wirken, wenn er unter den Anforderungen für Realschulen I O 1859 liest: genaue Kenntnis der griechischen Geschichte bis zum Tode Alexanders des Großen, der römischen bis zum Kaiser Marcus Aurelius.

Wenn Harnack neuerdings (Verhandlungen 1900 S. 145) die römische Kaiserzeit mit Recht wieder in den Kreis des Unterrichts hineinziehen will, so stellt er etwas her, was vor 50 Jahren verlangt wurde[1]), sogar auf der Realschule I O. Wie zusammengeschrumpft ist das jetzt für die preußischen Realgymnasien: die geschichtliche Prüfung hat vornehmlich die Geschichte Deutschlands und des preußischen Staates zum Gegenstande; für Gymnasien gilt, wie gesagt, der Zusatz: bei den Gymnasien sind auch Fragen aus der griechischen und römischen Geschichte zu stellen. — Den Tiefstand der Postulate zeigt wohl Baden für die Gymnasien[2]) und für die Oberrealschulen § 20, 3, wo nur das Oberprimanerpensum gefragt werden darf: 'In der Geschichte bildet nur der Lehrstoff der Klasse O I den Gegenstand der Prüfung.' Nicht so schlimm steht es um die Geschichtsprüfung in Sachsen nach § 35, 3 und § 23, 5: 'die Reifeprüfung in Geschichte ist überwiegend als Klassenprüfung der Oberprima aufzufassen; sie hat sich daher im wesentlichen auf das in den Primen (eben nur: Oberprima) Behandelte zu beschränken. Insoweit auf Früheres zurückgegriffen wird, kann den Prüflingen nur die sichere Bekanntschaft mit den Hauptbegebenheiten zugemutet werden.' — Freilich an die Forderungen für die Reifeprüflinge der Realgymnasien in Mecklenburg-Schwerin reicht man weder hier noch in Preußen heran.

Deutsch

Hier steht Österreich allein, es fordert eine mündliche Prüfung im Deutschen, außer der schriftlichen. Weisungen S. 34 zu § 84, 3: '... speziell aus der deutschen Sprache als Unterrichtssprache ist zu fordern: historische Kenntnis der Entwicklung der schönen Literatur nach Maßgabe des Lehrplans, durch eigene Lektüre gewonnene Bekanntschaft mit ... Werken aus der Zeit seit Klopstock, auch der wichtigsten biographischen

[1]) Jetzt erst 1901 wiederhergestellt in den Lehraufgaben für U I: 'Die für die Weltkultur bedeutsamsten römischen Kaiser', was z. B. in Bayern in der vierten Klasse gelehrt wird.

[2]) Vgl. Joos S. 122 A. 2.

Daten'; eine vorhergehende Bemerkung scheint mir sehr weise für diese Prüfung zu sein: 'Sorgfältig zu vermeiden ist jede Veranlassung zur Reproduktion kritisierender Bemerkungen, welche der Kandidat ... ohne eigenes Urteil ... aufgenommen hat.' Württemberg hatte ebenfalls bis 1883 eine solche Prüfung, nannte sie aber passender eine Prüfung in der Literaturgeschichte, vgl. § 2 der Instruktion vom 19. Juni 1873: Gegenstände der mündlichen Prüfung sind: '... lateinische, deutsche Literaturgeschichte, philosophische Propädeutik.' Die Anforderungen waren für Gymnasien und Realgymnasien gleichlautend § 5 S. 115 und S. 124. Die philosophische Propädeutik als mündliches Prüfungsfach ist übrigens beim Realgymnasium hier nicht genannt; besondere Postulate scheinen für das Gymnasium nicht vorhanden gewesen zu sein; sie sind wohl aus dem Lehrplan zu holen, welcher 'eklektische Behandlung der empirischen Psychologie' neben derjenigen der Logik heischte. — Indessen seit 1883 ist dieses Fach fortgefallen, vgl. Fehleisen S. 112 Anm.

Baden aber will nach der Ordnung deutsche Literaturgeschichte und philosophische Propädeutik auf Gymnasien (§ 65), bloß deutsche Literaturgeschichte auf Realgymnasien (§ 26) geprüft wissen, obgleich nach dem Lehrplan derselben in I auch eine Besprechung logisch-rhetorischer Kategorien stattfinden soll; besondere Ansprüche sind hier ebensowenig formuliert. Sehr auffallend ist es, daß die neueste badische Reifeprüfungsordnung vom 27. März 1895, die für Oberrealschulen, Realschulen und höhere Bürgerschulen gilt, an den Oberrealschulen keine mündliche Prüfung im Deutschen bestimmt, vgl. § 20, 3 (Joos S. 294). Hier hätte man wohl eine Übereinstimmung mit den Gymnasien und Realgymnasien erwarten sollen[1]); aber die Ordnung für Gymnasien stammt von 1869, die für Realgymnasien von 1887, es konnte also hier das preußische Beispiel von 1892 noch nicht einwirken.

Im schroffen Gegensatz zu Österreich schließt das bayerische Reglement eine mündliche deutsche Prüfung aus; in § 36 wird unter den Gegenständen der mündlichen Prüfung Deutsch gar nicht erwähnt. In Bayern hat auch der Königl. Kommissar nicht das Recht, eine solche anzuordnen.

Denn in allen anderen Staaten (ausgenommen Württemberg) steht diesem eine solche Befugnis zu; besonders hervorgehoben wird für Elsaß-Lothringen (§ 5): 'Der Vorsitzende ist befugt, zutreffenden Falles eine mündliche Prüfung einzelner Schüler im Deutschen vorzunehmen oder anzuordnen.' Ebenso für Oldenburg § 5, 5 und für das Königreich Sachsen § 65 für Gymnasien, § 66 für Realgymnasien. In Preußen gilt jetzt § 10, 5: '... anderseits aber auch eine Prüfung noch in anderen als den in § 5, 3 genannten Lehrfächern der Prima anzuordnen.' Die mündliche Prüfung im Deutschen ist also durchaus in das Belieben des Vorsitzenden gestellt. In Bremen aber, wo man sich sonst wörtlich an die preußische Ordnung von 1901 anschließt, hat man diesen letzten Satz ausgelassen. Da also in Bremen auf diesem Wege

[1]) Diese mündliche Prüfung soll jetzt auch auf Gymnasien und Realgymnasien tatsächlich fortfallen.

eine mündliche deutsche Prüfung nicht möglich ist und der § 5, 3 sie ausschließt, stimmt hier Bremen mit Bayern und Württemberg vollkommen überein.

Auch diese Frage, ob nämlich eine mündliche deutsche Prüfung angebracht sei, scheint, ähnlich wie die betreffs der Religion, eine Art pädagogischer Doktorfrage zu sein, welche je nach der Eigenart der Staaten und Personen immer anders entschieden worden ist. Die Aufgabe des deutschen Unterrichts, der mit Religion und Geschichte am meisten auf Gemüt und Herz der Schüler einwirken muß, ist jedenfalls in letzter Hinsicht die Pflege vaterländischen Sinnes. Natürlich gilt wie dort der Satz: 'Das Beste kann nicht geprüft werden'; und leicht können hohle patriotische Phrasen von dem Zöglinge vorgebracht werden. Aber ganz so zart und so keusch ist der Gegenstand doch nicht wie die christliche Religionslehre; und wenn man dort in der mündlichen Prüfung nicht fromme und wahrhaft religiöse Gesinnung erhärten will noch kann und trotzdem sehr richtig auf Kenntnisse in der Geschichte der Religion, der Glaubenslehre sehen soll, so hätte man hier ohne Zweifel noch mit größerem Recht auf Kenntnisse in der Literaturgeschichte, in den Meisterwerken unserer Klassiker 'Herz nnd Nieren' des Schülers zu prüfen; die württembergische Instruktion besagte dies auch sehr richtig. Es ist also nicht folgerichtig, in der Religion und Geschichte mündlich zu prüfen, im Deutschen nicht; alle drei Gegenstände sind innerlich, wie gesagt, nahe verwandt. Das innere Ergebnis dieser drei Unterrichtsgegenstände braucht dabei nicht immer zutage zu treten; ist aber in der Geschichte jemand so unwissend, daß er z. B. von den Taten Karls des Großen sehr wenig weiß, wird man diesen für reif erklären? Ob dagegen jemand die Biographien Goethes und Schillers kennt, ob er mit einigen Worten die geistige Bedeutung der Sturm- und Drangperiode, den Gehalt der Dichter der Freiheitskriege zu schildern in der Lage ist, darum kümmert man sich oft nicht. Man sage nicht, der schriftliche Prüfungsaufsatz genüge hier: er ist auf ein verhältnismäßig kleines Gebiet beschränkt, meist seinem Inhalte, oft sogar der Disposition nach den Schülern vorher unmerklich zurecht gelegt[1]); wollte man durch ihn literargeschichtliche Kenntnisse ans Tageslicht fördern, man müßte ihm inhaltlich eine große, sehr große Ausdehnung geben, wie man es nicht kann. — Und kann man von dem Schüler sagen, er gebe etwas auf seine Nation, er verstehe und fühle etwas von nationaler Dichtung, wenn er von Klopstocks Oden nichts weiß, Schillers 'Wilhelm Tell' vor 1800 ansetzt? Falls hier einige Staaten unter den Lehrzielen ihrer höheren Schulen Erziehung zu nationalem, patriotischem Sinne angegeben haben, bleibt es bei der guten Absicht, wenn eine mündliche Prüfung im Deutschen durch die Ordnungen ausgeschlossen ist.

Der Kundige weiß übrigens, daß in Preußen einst auch eine mündliche deutsche Prüfung stattfinden mußte, die Tabelle Naths beweist es, und schon

---

[1]) Über die Bedeutung und den Wert des deutschen Prüfungsaufsatzes ist unter 'Stellung der Aufgaben' gehandelt.

in der Dezemberkonferenz 1890 hatte man darüber gesprochen; 1856 wurde die mündliche Prüfung im Deutschen entfernt; schon das Reglement von 1859 für Realschulen zählt unter den Gegenständen der mündlichen Prüfung das Deutsche nicht mehr auf. Wer wissen will, was von 1834—1856 in der deutschen mündlichen Prüfung gefordert wurde, lese § 23 von 1834: allgemeine Grammatik, Prosodie, Metrik, Hauptepochen der Geschichte der vaterländischen Literatur, Kenntnis einiger Werke der vorzüglichsten vaterländischen Schriftsteller; doch war ein besonderer längerer Vortrag nicht nötig nach einem ergänzenden Ministerialreskript vom 18. Dezember 1834. Der Rückgang der Forderungen ist natürlich auch hier aus dem Bestreben zu erklären, das Gedächtnis für die Prüfung mit Lernstoff nicht zu überlasten.

Mathematik und Physik[1])

Nicht überall sind in den Ordnungen der Reifeprüfungen die Anforderungen für Mathematik verzeichnet, vielfach muß man sich dieselben aus den Lehrplänen herausholen, besonders da, wo die Prüfung auf die Ermittelung ausgeht, ob der Schüler dasjenige Maß der Bildung erreicht hat, welches in den Lehraufgaben hingestellt ist; aber auch in Baden und Bayern sind unter den Anforderungen in der mündlichen Prüfung bestimmte Punkte nicht angegeben und daher aus den Lehrplänen selbst erst zu entnehmen; Württemberg kennt keine mündliche Prüfung in der Mathematik.

Drei Gruppen von Staaten lassen sich hier bilden: Preußen mit vielen norddeutschen Staaten (welche freilich die jüngsten Modifikationen von 1901 noch nicht aufgenommen haben, sondern, außer Bremen, die Ziele von 1892 als maßgebend anerkennen, dazu auch Sachsen und Elsaß-Lothringen); zweitens Baden und Württemberg; drittens Bayern und Österreich.

In der ersten Gruppe sind als Zielleistungen der Gymnasien fast immer hingestellt: in der Arithmetik der binomische Lehrsatz, oft mit dem ausdrücklichen Zusatz 'für ganze positive Exponenten', in der Algebra Gleichungen zweiten Grades, in Preußen 1901 jetzt mit dem Zusatze: 'auch solche höheren Grades, die sich auf quadratische zurückführen lassen'. Was die Trigonometrie anbelangt, so finden sich hier meist allgemeine Bestimmungen, 'daß der Schüler sichere, geordnete, zusammenhängende Kenntnisse besitzen soll' (so in Braunschweig § 2, 7 und Elsaß-Lothringen), oder: 'Fortsetzung der Übungen in der Trigonometrie', d. h. also (vgl. Pensum für U I) der Goniometrie und der Dreiecksberechnungen. Dazu kommt mathematische Geographie, auf welche im Königreich Sachsen § 25 besonderes Gewicht gelegt wird: 'unter besonderer Rücksichtnahme auf die mathematische Geographie bei Behandlung der Kugeloberfläche.' Ausgeschlossen sind hier also von den Gymnasien die Gleichungen dritten und vierten Grades, eingehende Lehre von den Kegelschnitten und analytische Geometrie.

---

[1]) Die Physik ist nur in soweit berücksichtigt, als sie in einigen Staaten eng mit der Mathematik verbunden ist.

Für Realgymnasien und Oberrealschulen, deren Prüfungsordnungen meist dieselben sind, sind diese Grenzen erweitert: in der Arithmetik bis zum binomischen Lehrsatz für beliebige Exponenten (einschließlich), zur Entwicklung der einfacheren unendlichen Reihen, in der Algebra bis zu den Gleichungen dritten Grades, in der Geometrie bis zu den wichtigsten Sätzen über Kegelschnitte und bis zu der analytischen Geometrie; am weitesten geht man hier in Hamburg, wo zu lesen ist § 2, 6 der Prüfungsordnung für Realgymnasien: 'in den Grundlehren der Differentialrechnung'[1]), und § 2, 5 der Oberrealschulen: 'bis zu den Gleichungen höheren Grades (also auch vierten Grades), ... den Grundlehren der Infinitesimalrechnung'; aber im Königreich Sachsen ist Lehrziel für Realgymnasien (§ 34) nur: 'kubische Gleichungen, binomischer und Moivrescher Satz ... Elemente der analytischen Geometrie einschließlich der Lehre von den Kegelschnitten'.

Also auch die Lehrziele der Realgymnasien und der Oberrealschulen dieser Staaten, bez. die Anforderungen an die Prüflinge sind fast dieselben.

Was nun aber hier auf dem Realgymnasium verlangt wird, das lesen wir in Baden oft als Zielleistung des Gymnasiums; in neun Klassen bei durchschnittlich 33 Wochenstunden sollen in Baden die Abiturienten nach dem Lehrplan von 1869 § 11 (Joos S. 95/96) auf den Gymnasien es bringen zur sicheren 'Kenntnis der neueren synthetischen Geometrie mit besonderer Rücksicht auf die Kegelschnitte, eventuell auch zu den Kettenbrüchen und diophantischen Gleichungen'. Etwas sehr allgemein freilich lautet der § 60 der Reifeprüfungsordnung: 'in der Mathematik wird verlangt: gediegene Kennnis der Elementarmathematik in schulmäßigem Umfang und Fertigkeit, eine Aufgabe von mäßiger Schwierigkeit aus dem genannten Bereiche zu lösen'.

In Württemberg, wo der Unterricht auf dem Gymnasium zehnstündig ist und 39 Wochenstunden hat (Fehleisen S. 52), werden zwar in der Reifeprüfung selbst (vgl. § 6 der Instruktion S. 116/117 Fehleisen) nicht größere Anforderungen gestellt, aber nach dem Lehrplan sollen in O I diophantische Gleichungen behandelt werden, ebenso Kettenbrüche.

Für Württembergische Realgymnasien heißt es § 6, 5 unter Maßstab für die Erteilung des Zeugnisses der Reife: 'in der Mathematik muß er Kenntnis der Differential- und Integralrechnung und ihrer wichtigsten Anwendungen besonders auf Geometrie ... zeigen.' Weiter sollen die Abiturienten der Oberrealschulen Badens nach den Lehrplänen gebracht werden, wenn gefordert wird für die Oberprima: 'Gleichungen dritten Grades mit einer Unbekannten, Gleichungen vierten Grades und angenähertes Lösen von Zahlengleichungen höherer Grade; Kettenbrüche, die Kegelschnitte als geometrische Örter' u. a. § 11 (Joos S. 289).

Wenn also in diesen beiden süddeutschen Staaten die Abiturienten nach den Lehrplänen etwas weitere Kenntnisse erwerben müssen als in der Klasse

---

[1]) Hier wäre einmal ein Fall, wo man aus dem individuellen Charakter der Handelsstadt ein solches Mehr erklären könnte.

der obigen Staatengruppe, so sind die Postulate in dem dritten süddeutschen Staate, in Bayern, bedeutend geringer, ebenso in Österreich, bedeutend geringer auch als in Norddeutschland. Das ist sehr natürlich, denn hier sind nicht nur der Mathematik die wenigsten Wochenstunden zugeteilt (33 in Bayern, 34 in Österreich), sondern es wird auch die Physik als integrierender Teil zusammen mit der Mathematik behandelt, so daß in den bayerischen 34 Stunden auch der gesamte physikalische Unterricht mit inbegriffen ist.

Das Lehrziel in Bayern ist laut § 13, 13: 'Neunte Klasse: a) mathematische Geographie; Grundbegriffe, welche sich auf die Erscheinungen am Sternenhimmel beziehen ... Sternzeit, ... einheitliche Weltzeit ... die Keplerschen Gesetze; das Newtonsche Gravitationsgesetz; ... Bestimmung eines wahren und eines mittleren Sonnentages; Ungleichheit der wahren Sonnentage; ... b) ... Mathematisches Repetitorium, ... Wiederholung und Erweiterung sowie übersichtliche Zusammenfassung und Vertiefung des mathematisch-physikalischen Lehrstoffes der vier letzten Klassen, und zur Erklärung möge aus dem Lehrstoff der achten, der vorhergehenden Klasse einiges beigefügt sein, a) Algebra: arithmetische und geometrische Reihen; Zinseszins- und Rentenrechnung; b) Stereometrie: Lage und Stellung gerader Linien und Ebenen; Polyeder, Prismen, Pyramide, Kegel und Kugel; im Anschlusse die Grundgleichungen der sphärischen Trigonometrie; c) Physik: ... Fallgesetze; das einfache Pendel; die Lehre vom Lichte, Zurückwerfung, Brechung, Zerstreuung; ... Elektrizität und Magnetismus, Grunderscheinungen und Grundgesetze, Telegraph, Telephon.' Es fehlt also hier die analytische Geometrie. In Österreich ist Lehraufgabe der obersten Klasse (wöchentlich 2 Stunden) nur: 'Wiederholung des gesamten Lehrstoffes', Lehraufgabe der vorhergehenden Klasse: Unbestimmte Gleichungen des ersten Grades, quadratische Gleichungen mit einer Unbekannten; Progressionen; Kombinationslehre und binomischer Lehrsatz für ganze Zahlen; Anwendung der Algebra, namentlich der quadratischen Gleichungen auf die Geometrie; Elemente der analytischen Geometrie der Ebene, mit Einschluß der Kegelschnittslinien (also weiter als in Preußen nach den Lehraufgaben für die Gymnasien[1]); und für Physik (3 Stunden wöchentlich): 'Magnetismus, Elektrizität, Wärme, Optik; Anfangsgründe der Astronomie und Meteorologie.'

Diese wörtliche Wiedergabe war auch hier nötig, um nun die recht allgemein gehaltenen Postulate der Prüfung daran zu würdigen. Weisungen S. 34: 'In der Planimetrie und Trigonometrie muß der Examinand so geübt sein, daß er die Beweise von Lehrsätzen und die Lösung von Aufgaben, welche in nächster und einfachster Beziehung zu den Hauptsätzen jener Gebiete stehen, nach kurzer Überlegung selbst zu finden vermag ... ferner muß er einfache Gleichungen des ersten Grades mit einer oder mehreren Unbekannten und des zweiten Grades mit einer Unbekannten leicht zu lösen, mit Logarithmen geläufig zu rechnen verstehen und in den übrigen Gebieten der Arithmetik und

[1]) Denn von analytischer Geometrie braucht man hier nichts zu wissen.

Algebra mit den Hauptsätzen und ihrem wissenschaftlichen Zusammenhange bekannt sein.' Noch weniger eingehend sind die Anforderungen in der Physik für Österreich formuliert: 'In der Physik ist von dem Examinanden Kenntnis der Fundamentalerscheinungen und Fundamentalgesetze aus den einzelnen Gebieten zu beanspruchen, sowie auch die Fähigkeit, einfache damit zusammenhängende Naturerscheinungen durch dieselben zu erklären. Vor allem sind daher aus diesem Gegenstande klare Begriffe über die empirischen Partien und etwa ihre einfachsten mathematischen Beziehungen zu fordern.' — Von den einzelnen Punkten der Lehrpensa der obersten Klassen ist hier wenig genannt und die Prüfung braucht daher gewiß nicht allzuhohe Ansprüche zu stellen.

Im Vergleich zu denen aller anderen deutschen Staaten gehen demnach die Abiturienten Bayerns und Österreichs mit den geringsten mathematischen Kenntnissen von der Schule ab; das Studium der Mathematik, auch das erfolgreiche Hören von Vorlesungen auf polytechnischen Fachschulen, falls diese nicht auf solche Vorbildung der Schule Rücksicht nehmen, muß ihnen anfangs schwerer fallen. Unter den norddeutschen Staaten überflügeln die Schüler der Realgymnasien und Oberrealschulen Hamburgs, außerdem die Schüler der Realgymnasien Württembergs die der gleichen Realanstalten Deutschlands; diesen scheinen sich die Abiturienten der Gymnasien Badens und vielleicht Württembergs zu nähern, während die Schüler der höheren Realanstalten dieser beiden süddeutschen Staaten es auch nicht weiter bringen als die Hamburger Schüler. Alle anderen Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen in Deutschland haben fast dasselbe Lehrziel und dieselben Prüfungsforderungen in der Mathematik und Physik. Es braucht wohl kaum gesagt zu werden, daß gerade in Bezug auf die Mathematik der Schluß von dem Papier der Reglements auf die Wirklichkeit am vorsichtigsten gezogen werden muß; auch die neuesten preußischen Lehrpläne müssen gerade in diesem Fache ziemlich weite Grenzen gestatten. Immerhin wird ersichtlich sein, daß unter den deutschen Staaten Bayern allein, wie es ja bekannt ist und wie es seine schulgeschichtliche Entwicklung mit sich brachte, sich hier nahe zu Österreich stellt: die bayerischen und österreichischen Gymnasien haben ja schon durch die geringere mathematische Stundenzahl mehr noch jene Einheit, welche sonst durch den Utraquismus der Humaniora und Realia auf Deutschlands Schulen fast verloren gegangen ist. —

Als Abschluß dieser Erörterung über die mündliche Prüfung sei noch auf einen Punkt hingewiesen. Um die Prüflinge von einem Übermaß des Lernstoffes zu befreien[1]), hatte man bekanntlich in Preußen 1892 die Lehraufgabe der Prima als Ermittelungsobjekt der Prüfung hingestellt. Nicht immer war man in Preußen so ängstlich. In dem Reglement für die Abiturientenprüfung der Realschulen vom 6. Oktober 1859 steht wörtlich zu lesen: 'Gegenstand der Prüfung ist daher nicht ausschließlich das Pensum der Prima, sondern alles dasjenige, was in dem Lehrplan der Realschule von fundamentaler Be-

[1]) Vgl. S. 11 der Denkschrift betreffend die geschichtliche Entwicklung der Revision u. s. w. Berlin 1892.

deutung ist.' Auch 1882 kannte man solche Vorsicht noch nicht. Nach dem jüngsten Prüfungsreglement in Preußen, das in § 1 die Lehraufgabe der Prima hat fallen lassen, braucht man sich nicht vorsichtig auf das Primanerpensum zu beschränken; natürlich wird dies hauptsächlich das Gebiet sein, aus dem die Fragen genommen werden, aber es ist wirklich als eine Schutzwehr gegen grobe elementare Unwissenheit zu betrachten, wenn man jetzt § 11, 3a bei der Kompensation liest: 'die als «nicht genügend» bezeichneten Leistungen, deren Ausgleichung in Frage kommt, dürfen nicht unter das Maß hinabgehen, welches für den Eintritt in die Prima zu fordern ist'. Eigentlich ist es ja ein Ding der Unmöglichkeit, eine Abiturientenprüfung so einzurichten, daß sie ihren Stoff nur aus dem Primanerpensum nimmt — man müßte denn in Prima fortgesetzt Wiederholungen früherer Klassenaufgaben vornehmen und die 'Lehraufgabe der Prima' in diesem Sinne fassen. In einem solchen Zwiespalt stecken nun noch alle diejenigen Ordnungen, welche die preußische von 1892 sich mehr oder weniger wörtlich aneigneten, so Anhalt-Dessau, Braunschweig, Hessen (für die Oberrealschulen); auch die Ordnung für das Königreich Sachsen § 58: 'Die Reifeprüfung, welche den Zweck hat zu ermitteln, ob ein Schüler die Lehrziele der Oberprima in allen wissenschaftlichen Fächern erreicht hat', wird die Prüfenden in praxi wegen § 12 und § 15 oft in Verlegenheit setzen. Am auffallendsten zeigt diesen Zwiespalt die eben zitierte hessische Ordnung für die Oberrealschulen von 1901, wenn sie in § 1 festsetzt: 'Zweck der Prüfung ist, zu ermitteln, ob der Schüler die Lehraufgabe der Prima sich angeeignet hat', und in § 10, 6: 'die Prüfung in der Mathematik und Physik darf nicht auf das Lehrpensum der Prima beschränkt werden'. Dieselbe Forderung auch für die Gymnasien in Mecklenburg-Strelitz § 10, 9, Reuß j. L. § 54, 8 und Reuß ä. L. § 6 D 7, während nach § 13, 5 in Sachsen-Meiningen auf dem Gymnasium die mündliche mathematische Prüfung sich gerade auf die Teile beschränken soll, welche in Prima vorgetragen werden. Bezeichnend genug ist es, daß diese Ausnahme nur für die Oberrealschulen und nur für die Mathematik gemacht wurde.

(Schlufs folgt)

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

RÉPÉTITEURS INDIGÈNES

In Frankreich sucht man die Erfolge der seit Oktober 1902 dort amtlich eingeführten direkten Methode des neusprachlichen Unterrichts (s. oben S. 153) durch eine Einrichtung zu heben und zu sichern, die für junge deutsche Philologen bedeutsam werden kann: die Einrichtung der sogenannten Répétiteurs indigènes. Nach den ausführlichen Mitteilungen, die neulich Prof. Dr. Hartmann in einer Sitzung des Leipziger Vereins für neuere Philologie hierüber gegeben hat, gedenkt man nämlich für die französischen Lycées und Collèges, die fast durchgängig Internate sind, junge Ausländer, vor allem Philologiestudierende, als Leiter deutscher, bez. englischer Konversationsübungen zu gewinnen. Die jungen Leute sollen nur täglich etwa zwei Stunden lang mit Gruppen von ungefähr je 10 Schülern Konversationsübungen abhalten, um diese im mündlichen Gebrauche der fremden Sprache zu fördern; abgesehen von dieser Verpflichtung können sie durchaus frei über ihre Zeit verfügen. Als Entgelt für ihre Tätigkeit haben sie freie Wohnung und Beköstigung in der Schule. Wenn die Einrichtung, die schon jetzt an mehreren großen Gymnasien der Provinz praktisch erprobt wird und nach vorliegenden Nachrichten sehr befriedigt, allgemein zur Einführung gelangt, so eröffnet sich damit eine ganz neue, wertvolle Aussicht für die praktische Ausbildung der deutschen Neuphilologiestudierenden, die man bei den bekannten Breslauer Verhandlungen über den Auslandsaufenthalt noch gar nicht in Betracht ziehen konnte. Es gibt in Frankreich 114 Lycées (die großen staatlichen Mittelschulen) und 236 Collèges (meist kleinere Mittelschulen städtischen Patronats). An allen diesen 350 Anstalten wird Deutsch gelehrt. Rechnet man auf jedes Lycée wenigstens einen Répétiteur für das Deutsche, und ebenso auf das Collège, so bietet sich damit für einige Hundert junger deutscher Philologen die Möglichkeit eines Aufenthalts in Frankreich unter recht günstigen Bedingungen, günstig namentlich auch hinsichtich der sprachlichen Übung und Schulung; denn sie finden in dem Internat, an dem sie wirken, reichliche Gelegenheit zu persönlichem Verkehr nicht nur mit den Schülern, sondern auch mit den einheimischen Répétiteurs, den in der Anstalt wohnenden Studienaufsehern, mit denen sie tagtäglich zusammenkommen; sie können ferner in den Lehrstunden des Gymnasiums hospitieren und dabei die französische Unterrichtssprache gründlich studieren; sie haben endlich, falls das Gymnasium in einer Universitätsstadt liegt, Zeit genug, akademische Vorlesungen zu hören. Wie uns mitgeteilt wird, hat Prof. Hartmann, der durch die Zentralstelle für internationalen Briefwechsel mit zahlreichen französischen Schulen in Verbindung steht, bereits für nächste Ostern einem ihm persönlich bekannten deutschen Studenten eine derartige Stellung vermittelt. Doch dürfte die Einrichtung, mit deren amtlicher Regelung man jetzt im französischen Unterrichtsministerium beschäftigt ist, wohl erst mit Beginn des französischen Schuljahres, d. i. Oktober d. J., eine weitere Ausdehnung erfahren. Wahrscheinlich wird man dann, wenigstens im allgemeinen, nur solche junge Leute als Répétiteurs indigènes anstellen, die sich für die Dauer eines ganzen Schuljahres (Oktober — Juli) verpflichten.

B. G.

Latein und Deutsch. Ein Beitrag zum zeitgemässen Ausbau höherer Lehranstalten von Prof. Albert Heintze. Stolp i. Pom., H. Hildebrandt, 1902. 78 S.

In dieser sehr beachtenswerten Schrift vertritt der Verfasser die Ansicht, es müsse heutzutage am humanistischen Gymnasium vor allem das Deutsche mehr gepflegt und den Meisterwerken unserer Literatur mehr Zeit gewidmet werden. Im lateinischen Unterricht werde nach den neueren Lehrplänen mit Recht das Hauptgewicht auf Lektüre gelegt. Aber die Literatur der Römer, die schon in ihren Eigennamen sich als ein überaus nüchternes und prosaisches Volk zeigten, im schroffen Gegensatze zu dem edlen Volke der Griechen, deren Eigennamen, ähnlich wie die germanischen, Zeugnis ablegten von idealem Schwung und reicher Phantasie, weise doch verhältnismäßig nur wenige Werke auf, die einen wahrhaft bildenden, einen veredelnden Einfluß auf ein jugendliches Gemüt ausüben könnten. Der Verfasser, der auf Grund einer vierzigjährigen Erfahrung urteilt, läßt die ganze römische Literatur an uns vorüberziehen und faßt (S. 36) das wenige zusammen, was wirklich als geeignet für die Schule übrig bleibe. Abgesehen von seiner Literatur könne ferner das Römertum auch in seinen geschichtlichen Taten im großen und ganzen nicht als Vorbild für höheres, edles Menschentum betrachtet werden. Von den Lobrednern des Altertums werde der große Fehler gemacht, Griechen und Römer kritiklos zusammenzuwerfen. Was von der griechischen Bildung gelte, könne man durchaus nicht auch von der römischen sagen. Mag mancher in Einzelheiten anderer Ansicht sein, im Grunde wird man gewiß den Ausführungen und Schlußfolgerungen des Verfassers zustimmen müssen. Der höhere Wert der griechischen Literatur und Bildung wird ja wohl von allen anerkannt, und häufig kann man von altphilologischen Kollegen die Ansicht hören, man könne in den oberen Klassen ohne Schaden auf die eine oder andere Stunde Latein verzichten. Das ist besonders dann möglich, wenn man, wie ich es schon wiederholt vertreten habe und wie auch der Verfasser dieser Schrift fordert, bei der Reifeprüfung die Übersetzung ins Lateinische aufgibt. Verfasser will nun nicht etwa die Stundenzahl für Latein derart kürzen, daß nicht mehr von einem ersprießlichen Unterricht die Rede sein könnte; er schlägt nur vor, die preußische Stundenordnung so abzuändern, daß in IV eine Stunde, in IIIb und IIIa je 2 Stunden und von IIb an je eine Stunde Latein wegfallen solle, während er für Deutsch in den unteren 5 Klassen je 3, in den oberen 4 Klassen je 4 Stunden empfiehlt. Daran schließt sich eine vortreffliche Ausführung über die Art, wie der deutsche Unterricht in diesen vermehrten Stunden gegeben werden sollte. Mit wohltuender Wärme wird besonders die Notwendigkeit hervorgehoben, in unseren Schulen deutschnationalen Sinn zu wecken und zu festigen.

Christian Eidam.

JUSTUS MÖSERS
GEDANKEN ÜBER ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

Von Reinhold Hofmann

(Schluß)

Betrachten wir nun Mösers Gedanken über die beste Ausbildung des künftigen Geschäftsmannes und welche Mittel privater und staatlicher Förderung von Gewerbe und Industrie der erfahrene Volkswirt vorschlägt.

In der Forderung einer stärkeren Betonung der praktischen Erziehung und einer zweckmäßigeren Vorbildung des zukünftigen Geschäftsmannes waren unserem Möser schon einsichtsvolle Männer vorausgegangen. Der Philologe Joh. Matthias Gesner (1691—1761), der den öden Formalismus im Betriebe der lateinischen Sprache bekämpfte und zum erstenmale wieder in den Geist und Inhalt der alten Schriftsteller einzudringen lehrte, tadelte es, daß die meisten Schulen zu wenig Rücksicht auf die jungen Leute nähmen, die nicht Gelehrte von Beruf werden, sondern zu Handwerken, Künsten und Kaufmannschaft übergehen oder am Hofe oder im Kriege ihr Glück machen wollten und deshalb die lateinische Sprache nicht vollkommen zu beherrschen brauchten. Aus solchen Betrachtungen, die wir auch schon bei Amos Comenius wie bei Aug. Herm. Francke und den im Unterrichte das Praktische und den Realismus kräftig betonenden Pietisten finden, erwuchs bekanntlich die Realschule. Die erste (lateinlose) Realschule, die ausdrücklich der Hebung des Handwerks dienstbar sein sollte, hat Christoph Semler, Professor in Halle († 1740) geschaffen. Sie hatte freilich nur kurzen Bestand. Die erste Anstalt dieser Art, welche Dauer gehabt hat, die Vorläuferin unserer heutigen Realgymnasien, war die im J. 1747 von Johann Julius Hecker, einem ehemaligen Lehrer an den Franckeschen Stiftungen, gegründete 'ökonomisch-mathematische Realschule' in Berlin. Von Heckers Schule ging, wie die reiche durch sie hervorgerufene Literatur bezeugt, eine mächtige Anregung aus, über die Jugendbildung nachzudenken und sie zeitgemäß umzugestalten. Auch Möser hat in seinen Patriotischen Phantasien mehrmals auf die Realschulen, in denen man 'die leichteste Methode habe' (III S. 138), empfehlend hingewiesen; sie seien nicht bloß für den künftigen Kaufmann und Handwerker die geeignetsten Schulen, sondern sie gewährten auch, wie die zu Berlin, die beste Vorbildung für einen, der ein tüchtiger Offizier und ein geschickter Kammerrat werden wollte (III Nr. 31, S. 128).

Nächst dem Leben und Treiben des Landmanns hat Mösern das Schicksal

der Handwerker am meisten beschäftigt, und so manche von seinen Betrachtungen gilt auch noch für unsere Zeit. Tief beklagt er den Verfall des deutschen Handwerks, besonders in den kleinen Städten (I Nr. 32: 1768), und das Sinken der Handwerksehre im Gegensatz zu England (ebenda). Die sich mehr und mehr ausbreitenden Wissenschaften hätten bewirkt, daß der Mann, der von den Schuhen der Griechen und Römer schreiben könne, sich über den erhoben habe, der mit eigener Hand weit bessere mache. 'Das Söhnchen einer bemittelten Mutter schämet sich, die Hand an eine Zange oder Feile zu legen. Ein Kaufmann muß er werden!' (I S. 113). Der Mangel der Ehre, unter dem in Deutschland das Handwerk leide, sei daran schuld, daß alle jungen Leute, die Geld im Beutel und keine Grütze im Kopfe hätten, lieber studieren und Bedienungen suchen als in die Werkstätte gehen wollten (II Nr. 32). Beachtenswert ist Mösers Gedanke, die alte Bürgerehre und damit auch die Ehre des Handwerks wieder zu steigern dadurch, daß man den Bürgern das Recht Waffen zu tragen wieder verleihe und 'den Degen wieder mit dem Handwerk verbinde' wie zur Zeit der höchsten Zunftblüte (I S. 279). Vortrefflich ist sein Vorschlag, den äußerlichen Glanz des Handwerks und damit dieses selbst dadurch zu heben, daß 'reicher Leute Kinder ein Handwerk lernten' (I Nr. 4). Mit Wärme nimmt er die Handwerker in Schutz, besonders gegen 'die sie verzehrenden Raubvögel', die Krämer. Zum Handwerke, sagt er II Nr. 37, 'wird offenbar weit mehr Kunst und Geschicklichkeit erfordert als zur Krämerei ... Denn es gehört gewiß sehr wenig Kunst dazu, um hundert Pfund Zucker, Kaffee oder Rosinen in Empfang zu nehmen und bei kleineren Teilen wieder auszuwiegen. Die ganze Buchhaltung besteht hier im Anschreiben und Auslöschen, und die ganze Rechenkunst in der armen Regel de tri'. Es sei deshalb unstreitig die offenbarste Erschleichung, welche jemals die gesunde Vernunft erlitten, daß die Krämer mit den Kaufleuten Ehre und Rang über den Handwerkern erworben hätten. Wie der in der Stube hockende, unterleibskranke, überspannte Gelehrte, so ist der in ungesunder Werkstatt krank werdende Handwerker — im Gegensatz zu dem in gesunder Luft lebenden und durch körperliche Bewegung kräftigen Landmann — der oft wiederkehrende Gegenstand seiner unter der Maske des Scherzes tiefen Ernst verbergenden Schilderungen. Wie er dem Gelehrten rät, um der Bewegung willen ein Handwerk zu erlernen, so nimmt er treuherzig das Wort für einen Vater, der seinen einzigen Jungen einem Schneidermeister in die Lehre gegeben hat und sich nun Sorge macht, daß der ein bißchen langaufgeschossene Junge durch das ihm so schwer fallende Sitzen mit untergeschlagenen Beinen und das beständige Bücken siech werden möchte.[1]) 'Die Handwerksburschen' (d. i. Handwerks-

[1]) IV Nr. 10 (Wie ist die Drespe im menschlichen Geschlechte am besten zu veredeln? 1779) läßt er 'einen Irokesen die Ohren spitzen, als er hörete, daß (in Deutschland) ein hübscher und junger Mensch verdammet wurde, zehn Jahre lang mit untergeschlagenen Beinen auf einem Tische zu sitzen, um sich dereinst mit der Schere und der Nadel in einem kleinen, engen Stübchen ernähren zu können. Das heißt', rief er, 'die Drespe (= Spreu) auf eine grausame Art veredeln!'

gesellen) 'machen gewiß einen beträchtlichern Teil des menschlichen Geschlechtes aus als die studierenden Gesellen, und ich getraue mir zu sagen, daß die Welt jene nötiger als diese habe.' 'Sollte denn nicht, fragt der bekümmerte Vater weiter, ein Mittel sein — zumal in einer Zeit, da das Lernen und Studieren so leicht gemacht und so viel auf Erhaltung eines gesunden Körpers gesehen wird —, die Erziehung der Schneider so einzurichten, daß sie ihre Wissenschaft ohne Nachteil des Körpers erlangen könnten? Wie kann man es denn mit gelassenen Augen ansehen, daß so viele hübsche junge Leute aus den Stuben der Perückenmacher eine frühe Schwindsucht holen, oder in den Werkstätten krumm zusammenwachsen? Sollte nicht jeder Mensch so erzogen werden, daß er seine völlige Gesundheit behielte? Die Kleider brauchten ja nicht so künstlich gemacht zu werden, und was haben wir nötig, so manchen Schuster um seine Gesundheit zu bringen, da wir in Holzschuhen gehen können?' Eine tröstlichere Antwort auf seine sorgenvollen Fragen findet der bekümmerte Alte nicht; die Vereinfachung unserer Bedürfnisse, die Rückkehr zur Einfachheit, zur Natur, das Rousseausche Allheilmittel menschlicher Leiden, scheint ihm allein Abhilfe schaffen zu können. Nach Mösers Ansicht wirkten auch die Realschulen zur Vorbereitung der Jugend, die sich einem ungelehrten Berufe widmen wollten, bei weitem nicht das, was die praktische Anführung wirken könnte und was ihnen in der Werkstätte eines guten Meisters gelehrt würde. Junge Leute, die ein Handwerk lernen wollten, müßten, sowie sie ihr vierzehntes Jahr erreicht hätten, die Schulen der Gelehrten verlassen und sich einem Meister übergeben (IV Nr. 4). An verschiedenen Stellen seiner 'Phantasien' hat Möser, wie schon vor ihm Leibniz[1]) und Semler[2]), eine besondere Facherziehung für die Handwerker, Handwerkerschulen empfohlen, aber diese seine Hoffnung, daß die menschliche Gesellschaft sich zu einer 'Erziehungsanstalt für die Handwerker', zur Gründung eines 'Instituts für die Handwerksburschen' vereinigen möchte, hat er nur halb im Ernste ausgesprochen. Ihre Erfüllung hat er nicht mehr erlebt. Erst das XIX. Jahrh. hat Gewerbeschulen, die sich mit den Fortbildungsschulen und Realschulen mannigfach berühren, und Fachschulen für Handwerker gebracht. Einen weitschauenden Blick zeigt Möser, der die spätere großartige Entwicklung des deutschen Kunsthandwerks, die Veranstaltung von Ausstellungen, die Errichtung von Gewerbemuseen, Vorbildersammlungen u. s. w. nicht ahnen konnte, mit seiner Anregung, man möge besonders in kleinen Städten, wo dem Handwerker die Hilfe des Geschmacks, der Moden und der schönen Künste fehlt, alljährlich von seiten der Obrigkeit 'die neuesten französischen und englischen Modellbücher kommen und den Handwerksgilden gegen Erstattung der Auslagen austeilen lassen, damit so die Handwerker sich an guten Mustern möglichst vervollkommnen könnten'. Auch rät er seinen Landsleuten dringend, ja das Anerbieten des englischen Königs mit beiden Händen zu ergreifen, welcher junge, vorzüglich befähigte Osnabrückische Handwerker auf seine Kosten zur Ausbildung reisen lassen und bei ihrer Wiederkunft auf tunliche Weise befördern wollte.[3])

---

[1]) Ziegler, a. a. O. S. 173. [2]) Ebenda S. 196. [3]) I, Nr. 4 Rupprecht S. 171.

Überaus häufig hat sich Möser in den Patriotischen Phantasien über die richtige und verkehrte Erziehung des weiblichen Geschlechtes ausgesprochen. Er gibt zwar einmal zu, daß die 'heutige Erziehung den Töchtern feinere Sitten, Geschmack und Verstand' gebe, aber es sei eine notwendige Folge davon, daß in demselben Grade, als sich jene Fähigkeiten vermehren, 'die Haut auf der Zunge feiner, die Hände weicher und alle Sinnen schwächer würden'. (I Nr. 1: Schreiben an meinen Herrn Schwiegervater: 1767). An zahlreichen Stellen verurteilt er aufs entschiedenste die wissenschaftliche Mädchenerziehung, sein weibliches Ideal ist eine wirtschaftliche, arbeitsame deutsche Hausfrau. Mit vollem Ernste meint er: 'Die Mutter eines Kindes, das im zwölften Jahre sich seine Strümpfe nicht knütten, oder sein Hemd nicht nähen, oder seine anderthalb Stück Garn des Tages nicht hätte spinnen können, würde Karl der Große zum Schandpfahl verdammet haben. Und sollte sie es auch nicht verdienen?' (I Nr. 12: Von der Armenpolizei unsrer Vorfahren. 1769). 'Glücklich ist das Land', ruft er an einer andern Stelle aus, 'wo das Mädchen, das das beste Garn gesponnen hat, auf ihr Werk so stolz ist als Voltaire auf sein Marquisat. Es war eine Zeit, wo die Hofdame sich räuchern ließ, wenn sie mit einer Handwerksfrau gesprochen hatte. Allein, diese Zeit ist nicht mehr. Jetzt verachtet man nur, und verachtet mit Recht, die Törinnen, die ihren eigenen Stand verachten, und ehret die Frau, die, ihren Sitten und ihrem Stande getreu, dasjenige rechtschaffen ist, was sie sein muß ... Die unüberlegte Geringschätzung der niedrigen, aber ehrlichen, arbeitsamen und bescheidenen Stände hat uns beinahe in die Gefahr gesetzt, anstatt einer guten, tüchtigen Hausehre hundert Modeprinzessinnen zu erhalten'. (I Nr. 21). Mit wahrhaft unerschöpflicher Satire und köstlichem Humor kämpft Möser unermüdlich gegen die Fehler der Erziehung und beleuchtet, oft mit erschütternder Kraft und in ergreifenden Tönen, ihre Folgen in wirtschaftlicher und sittlicher Hinsicht: unendlichen Stoff geben ihm die Modetorheiten der Frauen höherer Stände, 'die noch im Sarge kokettieren und die Würmer in einem frisierten Totenhemde empfangen wollen' (I S. 213), für welche bei ihrer Tracht 'jede Furche ein fürchterlicher Graben und jeder Steig ein Riesengebirge ist' (I S. 292); er zieht zu Felde gegen die Nachäffung der Franzosen und das übermäßige Lesen französischer und englischer Schriftsteller; die weinerliche Empfindsamkeit (III Nr. 18); die Vernachlässigung der häuslichen Pflichten und der Kindererziehung infolge der 'täglichen Assembleen, Repas, Soupés fins' mit Tanz, Kartenspiel u. s. w. (II Nr. 15); gegen den Luxus mit starker Bedienung und Equipagen (II Nr. 17); gegen die Putzsucht der Weiber, diese 'Zuchtrute des Himmels, womit die Männer weidlich gestäupet werden' (I Nr. 9). 'Dieses Verderben unserer Zeiten, dieser Fluch, der so manchen redlichen Mann und so manches gute, zärtliche Mädchen zum ledigen Stande verdammt, rührt', so schreibt ein 'angehender Hagestolz' (II Nr. 16) an seinen Freund, 'von nichts anderem als der Torheit der Eltern. Anstatt ihre Kinder herunter zu halten, sie bei andern in Dienst zu geben, oder sie zu häuslicher Arbeit zu gewöhnen, müssen die Mädchen in den Hauptstädten immer in dem Strudel der

Moden schwimmen und zuletzt auch darin versinken.' In dem 'Schreiben einer Mutter über den Putz der Kinder' (I Nr. 3) läßt Möser eine Mutter von acht Kindern ausrufen: 'O möchte doch ein Landesgesetz vorhanden sein, wodurch es allen Eltern verboten würde, ihren Töchtern vor dem fünfzehnten Jahre Silber oder Gold, Spitzen oder Blonden, Seiden oder Agrements zu geben! ... Und würde nicht die Ökonomie mit ihrem Vergnügen den Mädchen bei ihrem Eintritt in die junge Welt tausend kleine Zieraten in so viel reizende Neuigkeiten verwandeln, wenn solche nicht in ihren dummen Jahren bei ihnen schon veraltet wären! Wir erschöpfen das Vergnügen ihrer bessern Jahre durch unsre unüberlegte Verschwendung!' — Ist nicht dieselbe Klage auch noch in unsrer Zeit berechtigt? — 'Für (eine tüchtige Hausfrau) ist es ein Ruhm, schlecht zu tanzen und gut hauszuhalten; für andre aber, die es nicht nötig haben, sich um Küche und Keller zu bekümmern, und die wegen ihrer Geburt das elende Privilegium haben, müßig zu gehen, ist es umgekehrt.' (II Nr. 14: 'Sie tanzte gut und kochte schlecht.') In dem Aufsatze: 'Die allerliebste Braut' (I Nr. 21) läßt Möser einen 'unbehülfsamen und in der feinen Sprache unerfahrenen' Witwer, der nach 16jährigem Ehestande seine Gattin verloren hatte und gezwungen war, sich wieder zu verheiraten, seine Beobachtungen über die 'jetzigen Schönheiten' vortragen. Am seltsamsten war es dem guten Manne vorgekommen, daß er keine einzige gesund angetroffen hatte. 'Alle haben sich über eine Schwäche der Nerven und einige über Migräne und Wallungen beklagt. Zwei haben ihre Sinne dergestalt verfeinert gehabt, daß die eine von dem Schnurren eines Rades und die andere von dem Geruch eines kurzen Kohls in Ohnmacht gefallen ist. Die mehrsten haben französisch und immer die Worte tant pis und tant mieux überaus zierlich gesprochen. Die Farbe der Nachtmütze, womit Voltaire zu Ferney bisweilen aufs Theater springt, wenn der Kutscher den Orosman nicht recht spielt, ist keiner unbekannt gewesen. Allein kaum eine hat ihm zu sagen gewußt, wie lange ein Roggenbrei kochen müßte, ehe er gar würde. Seine Beschreibung von ihrem Anzuge ist vollends eine außerordentliche Karikatur.' Die Vollkommenheit der Schönen in der französischen Sprache — wir erkennen hier den deutschgesinnten Möser, der das in den höheren Ständen übliche Halten französischer Gouvernanten[1]) durchaus mißbilligte — war unserm Witwer ganz besonders anstößig. 'Ist', so zürnt er, 'der allermindeste Gebrauch in der Haushaltung, in Küchen und Kellern davon zu machen? Ist irgend ein Nutzen anzugeben, welcher unsere Kinder für den Zeitverlust schadlos hält, den sie in ihrem lehrbegierigen Alter darauf verwenden müssen? — — Die ganze sogenannte schöne Erziehung ist höchstens die Frisur der gesunden Vernunft, und es ist eine lächerliche Torheit, ehender an die Frisur, als an das Linnen zum Hemde zu gedenken' ...

[1]) Der in seinen pädagogischen Ansichten Mösern geistesverwandte Turnvater Jahn sagt: 'Das Allerverderblichste für die weibliche Jugend des höhern Mittel- und niedern Höherstandes ... ist die Landplage undeutscher Verzieherinnen. Denn wenn eine Genferin, Mümpelgarderin und Stockfranzösin das meiste leistet, so bildet sie aufs höchste ein uns entfremdetes verfranzösischtes Wesen': Joh. Friedrich, Jahn als Erzieher S. 95.

Da, wo der Luxus 'auf Kosten des Notwendigen gesucht wird, wo unsere Töchter französisch und englisch plaudern sollen, ohne die geringste Theorie oder Praxis von der Haushaltung zu haben, da ist dieser Luxus der Seelen nichts als ein prächtiges Elend ... Und so wie der durch den Genuß der Wollust geschwächte Gaumen mit der Zeit Liqueurs und übertriebene Speise zu seiner Kitzelung haben muß, ebenso muß die Seele zuletzt sich an allerhand moralisches Tollkraut, an schwärmerische und beißende Schriften halten, um sich des Ekels und der tötenden Langenweile zu erwehren'. Die schönen Wissenschaften dienten dem Frauenzimmer bloß zur Zeitkürzung, es komme nichts dabei heraus. Eine Französin sei nur eine Putzmacherin für den Geist, und alles, was sie die Mädchen lehre, sei ein bißchen gelehrte Entoilage. Man sei vor funfzig Jahren, ehe Talander[1]) und Menantes[2]) auf den Nachttischen erschienen, glücklicher und vergnügter gewesen. Ein Frauenzimmer könne zehnmal so viel Vernunft, Geschicklichkeit, Würde und Anstand aus der eigenen Erfahrung und von guten Leuten, wie aus Büchern lernen. Durch den Anblick so vieler falsch und undeutsch erzogener 'Modeprinzessinnen' und 'kostbarer Zierpuppen' war unser Witwer in seinen Freiersabsichten schon ganz entmutigt; zur Empfehlung hatte man ihm immer wieder gesagt: 'Diese Person hat sehr vielen Verstand, eine schöne Lektüre und ein überaus zärtliches Herz. Sie spricht französisch, auch wohl englisch und italienisch, spielt, singt und tanzt vortrefflich und ist die artigste Person von der Welt.' (I Nr. 20.) Da findet der Witwer, dem 'mit allen diesen Vollkommenheiten gar nichts gedient war', nach langem vergeblichem Suchen seine 'jetzige allerliebste Braut' (I Nr. 21). Sie und ihre Mutter empfangen ihn ohne die 'lächerliche Nachahmung der französischen Verneigungen und Komplimente'. Die gute Katharine, seine nachmalige Braut, saß hinter dem Webstuhl und webte den Drell zu ihrem Brautbette. Die alte Mutter, die des Witwers ganze Hochachtung gewann, 'ob sie gleich den Kopf nicht gerade und den Leib nicht so einwärts hielt, wie es der französische Tanzmeister den guten Deutschen ohne Unterschied befiehlt', versicherte ihm, sie habe alle ihre Töchter das Weben gelehrt — dies sei leichter gelernt als das Klavierspielen —; was ihre Augen sähen, könnten ihre Hände machen, und der Nutzen davon sei merklich größer als der verschwindende Schall des schönsten Konzerts. Ihre Töchter knütteten ihre Strümpfe selbst, sie machten Kanten und ihr Linnen und webten sich bunte Zeuge von Baumwolle und allerlei Garn, auch zeichnen und malen hätten sie gelernt. Die Spitze, die Katharine vor der Mütze hatte, war nach Muster und Ausführung deren eigenes Werk. Sollte Gott ihren Mädchen ein Unglück zuschicken, so seien sie gewiß im stande, sich mit ihrer Hände Arbeit zu ernähren, wie sie selbst ihr Brot auf zehnerlei Art hätte verdienen wollen. Als 'ein nützliches

---

[1]) Talander, Pseudonym für Aug. Bohse, Verf. des Werkes: Der getreue Hoffmeister adelicher und bürgerlicher Jugend u. s. w. Leipzig 1706.

[2]) Menantes, Schriftstellername für Chr. Friedr. Hunold, † 1721, schrieb Romane im Lohensteinschen Geschmack, außerdem auch Operntexte, eine Posse, Lehrbücher der Poetik u. s. w.

Vergnügen auch für das weibliche Geschlecht, das den Körper stärkt und den Mut des Geistes unterhält, welchen eine Landhaushaltung erfordert', wird (I Nr. 1, S. 93) das Reiten empfohlen. Das Lesen guter Schriften ist nicht zu verachten, aber es darf nicht bloß zur Ausfüllung der Langenweile dienen (II Nr. 15, S. 86). Maskeraden, Komödien, Singspielen und dergleichen Vergnügungen, die im gesellschaftlichen Leben nun einmal überall beliebt sind, würde er — so läßt Möser einer Freundin raten, 'welche die beste Anlage hat, eine gute Mutter zu werden, die glückliche Kinder erziehen wird' — nur dann gewiß nicht beiwohnen, wenn Eltern anfingen, ihre Kinder hinzuschicken, und sich schämten, selber mitzugehen. Die theatralischen Vorführungen, ursprünglich löblich in ihrer Absicht, seien mit der Zeit in abscheuliche Mißbräuche ausgeartet, z. B. viele der damals beliebten Schauspiele: sie seien eine rechte Kuppeljagd von verliebten Narren und Närrinnen, worin der erste Held des Stücks bis auf den Spaß machenden Bedienten, und die Heldin bis auf das schnippische Kammerkätzchen Liebe schnaubten (V Nr. 11).

Einiges Beherzigenswerte enthält 'der Rat einer guten Tante an ihre junge Niece' (II Nr. 50). 'Es ist für ein junges Mädchen nicht gut', so gibt u. a. die lebenskluge Frau zu bedenken, 'gar zu sehr in dem Rufe der Weisheit und Tugend zu stehen. Die Welt glaubt doch, sie spiele nur eine Rolle, und das Rollenspielen, wenn es zu früh geschieht, erweckt Nachdenken'. Die Tante gibt — und 'dies waren die Regeln ihres seligen Vaters, wodurch sie eine glückliche Frau wurde' — ihrer Nichte den Rat, ihren Kopfputz vorerst nur um einen Zoll zu erniedrigen, sich der Wirtschaft zu befleißigen, ohne jemals davon zu sprechen, den Freunden ein offnes Herz zu zeigen, allen Hang zu besondern Tugenden zu vermeiden und die Weisheit denen zu lassen, die solche besser verwahren können, als es ein junges Mädchen tun kann. Treffende Bemerkungen auch über Mädchenerziehung finden sich in dem schon herangezogenen 'Schreiben einer Mutter an einen philosophischen Kinderlehrer' (II Nr. 69). Die ungelehrte Frau verurteilt darin die ganze philosophische Sittenlehre, welche die moralisierenden Jugend- und Weltverbesserer bei der Erziehung anwendeten, und bekämpft die 'kalten Vorstellungen aus der Religion und Sittenlehre' und die 'deutlichen Begriffe, die allemal die Entschuldigungen erleichtern helfen'. 'Wenn ich mein Mädchen vor einem üblen Ruf zittern mache und ihre ganze Ehrbegierde dadurch in Flammen setze, so stürmen eine Menge von Begriffen und Folgen auf ihre Seele, welche sie mächtig dahinreißen. Erkläre ich ihr aber die Bestandteile des üblen Rufs, sage ihr, woraus das Publikum, was den bösen Ruf gibt, bestehe, aus wie vielen alten Weibern dasselbe zusammengesetzt sei, wo die Grenze zwischen dem Wahren und Falschen liege, und was wir für einen Wert auf das Urteil des gemeinen Haufens zu legen haben, so wird sie meine Warnung zerlegen, stückweise auseinandersetzen und mir zeigen, daß ich offenbar unrecht habe; besonders wo ich bloß eine unschuldige Handlung an ihr getadelt habe, und das ist durchaus der gewöhnlichste Fall, worin sich eine Mutter befindet. Die unschuldige Handlung, welche die nächste Stufe oder Gelegenheit zu einer bösen ist, muß schon mit

einer üblen Vermutung verfolgt und bestraft werden, um die Kinder vorsichtig zu machen. Ein junges Mädchen, das mit einer Mannsperson einsam und allein geht, kann sich mit ihm von Tugend und Religion unterhalten. Eine Mutter geht aber allemal sicherer, wenn sie ihnen eine schlimmere Materie unterschiebt und ihre Tochter mit keiner Entschuldigung höret.'

Seltener finden sich in Mösers Schriften Bemerkungen über die Frauenerziehung in den unteren Ständen. In dem Aufsatze: 'Das Pro und Contra der Wochenmärkte' (I Nr. 57) spricht er sich scharf dagegen aus, daß die Landfrauen und -mädchen alle Tage, die Gott werden läßt, mit Butter, Eiern, Milch, Obst, Kienholz u. dergl. in die Stadt zu Markte laufen, ihre Zeit verlaufen und verplaudern und Kaffee, Wein, Muskatwein und der Himmel weiß wie viel mehr süße Näschereien kosten. Er beklagt es, daß die Töchter der Landwirte in großen Städten von aller harten Arbeit zurückgebracht und bloße Zimmerputzerinnen würden. 'Denn da, wo die Köchin alles vom Wochenmarkte holet (anstatt daß der Bürger sich noch als halber Bauer mit Acker- und Gartenbau abgibt), vermehrt sich ein weichliches, faules Zwittergeschlecht von Gesinde, das dem Bürger zum Weibe nicht gut genug ist, und das der Landmann nicht gebrauchen kann.' Wenn Möser (II Nr. 70) einen alten Bauersmann sagen läßt, er 'möchte kein Mädchen heiraten, das lesen und schreiben kann', so ist dies, wie aus dem ironischen Ton des Aufsatzes hervorgeht (s. o. S. 141), nicht Mösers eigene Ansicht. Wie sich Möser eine gut erzogene und für die Erfüllung ihrer Hausfrauenpflichten richtig vorgebildete Hausfrau denkt, hat er in dem Aufsatze: 'Die gute selige Frau' (I Nr. 20) auseinandergesetzt: 'Ich wünsche eine rechtschaffene, christliche Frau, von gutem Herzen, gesunder Vernunft, einem bequemen häuslichen Umgange und lebhaftem, doch eingezogenem Wesen, eine fleißige und emsige Haushälterin, eine reinliche, verständige Köchin, und eine aufmerksame Gärtnerin.' Im folgenden wird nun die Tagesarbeit der 'guten seligen Frau' und ihre wirtschaftliche Tüchtigkeit ausführlich geschildert. Von einer tieferen wissenschaftlichen Vorbildung ist hier nicht die Rede, und dies entspricht ganz der damals herrschenden Anschauung, daß reiche und eingehende Kenntnisse für die Frauen überflüssig seien[1]): man beschränkte den Unterricht der Mädchen in Stadt und Land auf die Elemente des Wissens, auf das Lesen und Schreiben und die Anfangsgründe der Religion. 'Die Schnurre, welche Sie Wissenschaft heißen und dem schönen Geschlecht ehedem anpriesen, ist bei uns ordentlich zum Gelächter geworden', läßt Möser einen Gutsbesitzer, der seine junge Frau zu einem wirtschaftlichen Leben bekehrt hat, seinem Schwiegervater (I Nr. 1) schreiben, und I Nr. 21, S. 211 heißt es: 'Der Himmel erbarme sich des Mädchens, das sich aus Büchern und philosophischen Gründen (in der Zeit der Trübsale und Anfechtung) beruhigen soll.' In seinen Ansichten über Frauenerziehung stand Möser in ausgesprochenem Gegensatze zu manchem seiner Zeitgenossen, vor

---

[1]) G. Stephan, Die häusliche Erziehung in Deutschland während des XVIII. Jahrh. Wiesbaden 1891. S. 97.

allem zu den 'moralischen Wochenschriften', die eine ausgebreitete und tiefgehende Verstandesbildung des weiblichen Geschlechts verlangten.[1]) Möser war in diesem Punkte konservativ über die Grenze des Zulässigen hinaus und in seiner 'altdeutschen Laune' ein allzu glühender Verehrer der Zeiten, da 'das Frauenzimmer noch keine Bücher las'. (I Nr. 21.)

Durchaus in den einfachen Verhältnissen der Vergangenheit wurzelt auch Mösers tief gemütvolle Auffassung von dem Verkehr und den Beziehungen zwischen Herren und Dienenden. Eine klassische Anweisung für Herrschaften, wie sie mit treuen Dienern umgehen und sie mit Menschlichkeit und Gerechtigkeit erziehen sollen, hat er in den humoristischen Erzählungen 'Das war der Kammerjungfer recht' (III Nr. 15) und 'Johann, seid doch so gut' (II Nr. 59) gegeben. In der letzteren sagt der kluge und gütige Hauptmann zu dem Obersten, der trotz besseren Lohnes, mehrerer Freiheit und weniger Arbeit immer träge, ungeschickte und verdrossene Dienstboten hatte: 'Der Mensch ist ein wunderliches Tier; sein Körper steht unter unsrer Fuchtel, aber seine Seele nicht. Wir können diese zwar auch nach unserm Gefallen regieren, aber dann wird sie immer enger und kleiner, und man kann einem nicht befehlen, Witz und Verstand zu haben. Dieses sind Eigenschaften, welche wir in andern auf mancherlei Art erwecken, nähren und unterhalten müssen.'

Seine Ansichten über die richtige Erziehung des Gesindes, über ein schlichtes, menschlich-geselliges, arbeitsames Zusammenleben der Hausgenossen und zugleich über die beste Art, 'das Leben arbeitsam und vergnügt zuzubringen', hat Möser in der anmutigen 'osnabrückischen Geschichte': 'Die Spinnstube' (I Nr. 5) ausgesprochen. Sie zeigt uns unsern Helden als den begeisterten Lobredner der einfachen Lebensgewohnheiten der Väter, und beim Lesen der freundlichen Idylle sehen wir im Geiste vor uns das heitere, treuherzige Antlitz des menschenkundigen, lebensfrohen Patriarchen, 'der seinen Leuten nicht wohl ein hartes Wort sagen konnte' (I S. 60 Anm.). Wie wohltuend sticht dieses Bild häuslicher Behaglichkeit ab von dem herzenentfremdenden Vornehmtun der damaligen feinen Welt, die auf ihre Dienstboten hochmütig herabblickte, ihnen aber aus Bequemlichkeit das kostbarste Gut, ihre Kinder, Tage lang ohne Aufsicht überließ. Über den verderblichen Einfluß, den das meist ganz ungebildete Gesinde auf die Gesittung und Bildung der Jugend ausübte, herrschte allgemeine Klage; zweierlei war es, wessen man die Dienstboten vorzugsweise beschuldigte: sie füllten den Geist des Kindes mit abergläubischen Vorstellungen und verleiteten die Kinder zu heimlichen Sünden.[2]) Sehen wir nun zu, wie sich nach Mösers Ansicht das Leben im Hause — allerdings zunächst in einem ländlichen — gestalten soll, und wie verständige Eltern zugleich die Erziehung ihrer Kinder und des Gesindes fördern können.

Wenn die langen Winterabende herankamen, so heißt es in der 'Spinnstube' (I S. 127 ff.), ließ Selinde, die älteste Tochter eines erfahrenen Vaters und einer wirtschaftlichen Mutter, die Hausmägde, welche sich überaus reinlich halten mußten,

---

[1]) Stephan a. a. O. S. 100. [2]) Vgl. Stephan a. a. O. S. 6 ff.

mit ihren Rädern in die Spinnstube kommen, ein helles, geräumiges und reinliches Zimmer, von dem aus man den Hühnerplatz, den Platz vor der Tür, die Küche und die Kellertür überschauen konnte. Man sprach sodann von allem, was den Tag über im Hause geschehen war, wie es im Stall und im Felde stünde, und was des andern Tages vorzunehmen sein würde. Die Mutter erzählte ihnen auch wohl eine lehrreiche und lustige Geschichte, wenn sie haspelte. Die kleinen Kinder liefen von einem Schoße zum andern, und der Vater genoß des Vergnügens, welches Ordnung und Arbeit gewähren, mittlerweile er seine Hände bei einem Fisch- oder Vogelgarn beschäftigte und seine Kinder durch Fragen und Rätsel unterrichtete. Bisweilen ward auch gesungen, und die Räder vertraten die Stelle des Basses. Arist, der Verlobte Selindens, der einzige Sohn wohlhabender, in der Nähe ansässiger Eltern, dessen einziger Fehler der zu sein schien, daß er (dies war die Folge ausgedehnter Reisen) die edle Einfalt als etwas Niedriges betrachtete und sich eines braunen Tuches schämte, wenn andre in goldgesticktem Scharlach über ihn triumphierten, mußte manchen Abend die Freude, seine Geliebte zu sehen, mit dem Verdruß, zwischen Rädern und Kindern zu sitzen, erkaufen. Er konnte sich endlich nicht enthalten, einige satirische Züge gegen diese altväterische Gewohnheit auszulassen. Ist es möglich, sagte er einmal gegen den Vater, daß Sie unter diesem Gesumse, unter dem Geplauder der Mägde und dem Lärm der Kinder so manchen schönen Abend hinbringen können? In der ganzen übrigen Welt ist man von der alten deutschen Gewohnheit, mit seinem Gesinde in einem Rauche zu leben, zurückgekommen, und die Kinder können unmöglich edle Gesinnungen bekommen, wenn sie sich mit den Mägden herumzerren. Überall, wo ich in der Welt gewesen, haben die Bedienten ihre eigene Stube, die Mägde haben die ihrige besonders, die Kammerjungfer sitzt allein, die Töchter sind bei der Französin, die Knaben bei dem Hofmeister, der Herr vom Hause wohnt in einem und die Frau im andern Flügel ... Mein lieber Arist, war des Vaters[1]) Antwort, ich habe auch die Welt gesehen und nach einer langen Erfahrung gefunden, daß Langeweile unser größter Feind, und eine nützliche Arbeit unsre dauerhafteste Freundin sei.[2]) Da ich auf das Land zurückkam, überlegte ich lange, wie ich mit meiner Familie meine Zeit für mich ruhig und vergnügt hinbringen wollte. Die Sommertage machten mich nicht verlegen, allein die Winterabende fielen mir desto länger. Ich fing an zu lesen, und meine Frau

---

[1]) Die Möserschen Kerngestalten westfälischer Bauern sind die Vorbilder für den prächtigen Hofschulzen in Immermanns Münchhausen geworden. Möser zuerst hat — im Gegensatze zu dem unwahren Idyllenbauer — den wirklichen Bauer literaturfähig gemacht: treffend wird von Mollenhauer, J. Mösers Anteil u. s. w. S. 9, Möser der literarische Bauernbefreier genannt, wie nach ihm der Freiherr v. Stein, der in seiner kernhaften deutschen Art Mösern in vieler Beziehung geistesverwandt ist, der politische gewesen ist.

[2]) Ähnlich heißt es I Nr. 1 S. 94: 'Die Arbeit, dieser Fluch, womit Gott das menschliche Geschlecht segnete, gibt uns wahres und dauerhaftes Vergnügen. . . . Die Quelle alles wahren Vergnügens ist Arbeit. Aus dieser kommt Hunger, Durst und Verlangen nach Ruhe. Und wer diese drei Bedürfnisse recht empfindet, kennet Wollust.' Vgl. auch V S. 46 und 48.

nähete. Im Anfang ging alles gut. Bald aber wollten unsre Augen diese Anstrengung nicht aushalten, und wir kamen oft zu dem Schlusse, daß das Spinnen die einzige Arbeit sei, welche ein Mensch bis ins höchste Alter ohne Nachteil seiner Gesundheit aushalten könnte. Nach und nach kamen wir zu dem Plane, welcher Ihnen so sehr mißfällt. — — — Ich habe allzeit gesundes und reinliches Gesinde, und bei der Ordnung, welche wir in allen Stücken halten, fällt es uns nicht schwer, es wohl zu ernähren und gut zu kleiden. Das Kleid macht nicht bloß den Staatsmann, es macht auch eine gute Hausmagd ... Ich erniedrige mich nicht zu ihnen, ich erhebe sie zu mir. Durch die Achtung, welche ich ihnen bezeige, gebe ich ihnen eine Würde, welche sie auch im Verborgenen zur Rechtschaffenheit leitet. Und diese Würde, dieses Gefühl der Ehre dienet mir besser, als andern die Furcht vor dem Zuchthause. Wenn sie des Abends zu uns in die Stube gelassen werden, haben sie Gelegenheit, manche gute Lehren im Vertrauen zu hören, welche sich nicht so gut in ihr Herz prägen würden, wenn ich sie ihnen als Herr im Vorübergehen mit einer ernsthaften Miene sagte. Durch unser Betragen gegen sie sind sie versichert, daß wir es wohl mit ihnen meinen, und sie müßten sehr unempfindliche Geschöpfe sein, wenn sie sich nicht darnach besserten. Ich habe zugleich Gelegenheit, ohne von meiner Arbeit aufzustehen, von ihnen Rechenschaft wegen ihrer Tagesarbeit zu fordern und ihnen Vorschriften auf den künftigen Morgen zu geben. Meine Kinder hören zugleich, wie der Haushalt geführet und jedes Ding in demselben angegriffen werden muß. Sie lernen gute Herren und Frauen werden, sie gewöhnen sich zu der notwendigen Achtsamkeit auf Kleinigkeiten, und ihr Herz erweitert sich bei Zeiten zu den christlichen Pflichten im niedrigen Leben ... Ordentlicherweise aber lasse ich meine Kinder mit dem Gesinde nicht allein. Wenn es aber von ungefähr geschieht, so habe ich weniger zu fürchten als andere, deren Kinder mit einem verachteten Gesinde verstohlne Zusammenkünfte halten. Ich muß aber dabei bemerken, daß ich meine Kinder hauptsächlich zur Landwirtschaft und zu derjenigen Vernunft erziehe, welche die Erfahrung mit sich bringt. — — — Schließlich kam man dahin überein, daß Selinde nach der Hochzeit ein Jahr lang nach ihres Mannes Phantasie leben sollte. Jeder Teil hoffte während dieser Zeit den andern auf seine Seite zu ziehen. Am Morgen nach der Hochzeit erschien Selinde nach der Abrede in unaussprechlicher Kleidung; denn die Zeit hat die Modenamen aller Kopfzeuge, Hüllen und Phantasien, welche zu der Zeit zum Putz eines Frauenzimmers gehörten, längst in Vergessenheit kommen lassen. Sie stand täglich spät auf, saß bis um neun Uhr am Kaffeetische, putzte sich bis um zwei, aß bis um viere, spielete bis achte, setzte sich wieder zu Tische bis zehne, zog sich aus bis um zwölfe und schlief wieder bis achte, und in diesem einförmigen Zirkel verfloß der erste Winter in der benachbarten Stadt, wohin sie sich nach der Mode begeben hatten. Arist wurde bekehrt: er fühlte die ganze Schwere dieser langweiligen und sein Vermögen verzehrenden Tändelei und sah ein, daß nichts als nützliche Arbeit die Zeit verkürzen und ein dauerhaftes Vergnügen erwecken könne. Selinde erhielt den Sieg und eine ganz

neue Spinnstube, woraus sie, wie zuvor, ihre ganze Haushaltung regieren konnte, und beide erreichten unter Rädern und Kindern ein hohes und vergnügtes Alter.

Wir sehen auch in der eben in ihrem Hauptinhalte wiedergegebenen Abhandlung einen schon wiederholt betonten Möserschen Grundgedanken liebevoll und eindringlich vorgetragen: nur von der Erhaltung der Ursprünglichkeit und Natürlichkeit der Vätersitte, insbesondere der naiven Sitte des Landmanns, ist die Gesundung und Dauer des deutschen Volkes zu erwarten. In einem Zeitalter, in welchem dem mächtigen weltbürgerlichen Zuge auch die edelsten deutschen Geister, unsre größten Dichter, folgten, war Möser durchaus national gesinnt. Im Gegensatze zu der theoretisch-rationalistischen Erziehungsmethode seiner Zeit mit ihren dürren Verstandesabstraktionen befürwortet er eine praktische, er tritt mit warmer Beredsamkeit dafür ein, daß der Familie der volle Einfluß auf die Erziehung ihrer Mitglieder gewahrt bleibe[1]), und das gibt den pädagogischen Ansichten des ehrwürdigen Mannes — gegenüber den kosmopolitischen Anschauungen des philosophischen XVIII. Jahrh. wie den heutigen sozialistischen Forderungen einer möglichst von der Familie losgelösten und für alle Stände möglichst gleichförmigen Bildung — ihren bleibenden Wert.

Schon im Jahr 1840 hat B. R. Abeken († 1866 als Direktor des Ratsgymnasiums zu Osnabrück) in der Einleitung zu seiner 10bändigen Gesamtausgabe der Werke Mösers den Wunsch geäußert, es möchten einmal 'Mösers Gedanken über Volkserziehung und Unterricht aus seinen Schriften ausgelesen und im Zusammenhange dargestellt werden'. In der vorstehenden Abhandlung ist dieser Versuch gemacht worden, und der Verfasser wünscht nichts sehnlicher, als daß die Ausführung nicht allzuweit hinter seinem guten Willen zurückgeblieben sein möge. Die Arbeit war, so einfach sie auf den ersten Blick erschien, doch nicht ohne eigentümliche Schwierigkeiten; denn einmal sind die pädagogischen Gedanken Mösers, die ja überhaupt zumeist mehr gelegentlich hingeworfen sind und kein abgeschlossenes System bilden, in seinen Schriften weithin verstreut und finden sich nicht selten an Stellen, wo man sie nicht gesucht hätte; und dann ist die 'deklamatorische' Darstellungsweise Mösers so eigenartig und überaus mannigfaltig, daß man Scherz und Ernst, Wahrheit oder Satire nicht immer sogleich zweifellos zu sondern im stande ist. In bewußter Absicht habe ich, selbst auf die Gefahr hin, gelegentlich zu ausführlich zu werden, besonders aus den Patriotischen Phantasien möglichst viele und zusammenhängende Stücke wortgetreu abgedruckt: sichert doch gerade auch die stilistische Form der Darstellung und Einkleidung mit ihren unerwarteten Wendungen, kühnen Bildern und neuen Gedanken — oft hat man beim Lesen den Eindruck, 'als eröffnete sich auf Bergeshöhen durch einen Windstoß plötzlich eine überraschende, ja blendende Aussicht'[2]) — dem Osnabrückischen Weisen seine

[1]) Rupprecht, J. Mösers soziale und volkswirtsch. Anschauungen u. s. w. S. 39. 41.
[2]) Julian Schmidt, Gesch. des geistigen Lebens in Deutschland, S. 398.

einzigartige Stellung in unserer deutschen Literatur. Eine kurze, dürftige Inhaltsangabe würde den Glanz und Duft so mancher liebenswürdigen und reizvollen Abhandlung Mösers, der es verstand, an scheinbar unbedeutenden Erscheinungen 'bedeutende Beziehungen aufzufinden und sie dadurch in einen großen Zusammenhang einzuordnen', verwischt oder beseitigt haben. Vielleicht legen die hier vorgelegten Proben aus Justus Mösers Schriften auch dem oder jenem Leser den Wunsch nahe, sich der kleinen Gemeinde von Kennern und Verehrern des großen und liebenswerten Osnabrücker Publizisten, Staatsmannes und Humoristen zuzugesellen. Das wäre ein Verdienst der in diesen Blättern veröffentlichten Abhandlung, dessen sich der Verfasser aufrichtig freuen würde.

SCHÜLERKOMMENTARE ZU DEUTSCHEN KLASSIKERN

Von Oskar Weise

M. Wohlrab, Iphigenie auf Tauris (Ästhetische Erklärung Goethischer Dramen. I. Bändchen). Dresden 1903. L. Ehlermann. 84 S. Brosch. 1,50, geb. 2 Mk.

Nach denselben Grundsätzen, die Wohlrab bei seinen ästhetischen Kommentaren zu Shakespeares Hamlet und Coriolan befolgt und in den Neuen Jahrbüchern 1902 II 409—419 vertreten hat, behandelt er auch Goethes Iphigenie. Dabei ist er vor allem darauf bedacht, das Drama von einem einheitlichen Gesichtspunkte aus zu betrachten und auf Grund dessen den Aufbau festzustellen. Auch gibt er eine ganz neue Erklärung der wichtigen Entsühnungsszene im dritten Akte, eine Erklärung, die kurz mit den Worten angedeutet werden kann: 'Orestes hat seine Schuld bekannt und sie bereut, er hat die Qualen des Todes innerlich durchlebt, er hat der Unterwelt angehört und dort Verzeihung gefunden.' Wohlrab läßt also die Entsühnung schon vor der Szene erfolgen, in die man sie gewöhnlich verlegt; demnach wird der Anteil, den die Schwester Iphigenie daran nimmt, stark abgeschwächt, während nach der von A. Matthias und anderen vertretenen Ansicht (Frick, Lehrproben XI 49 ff.) beide Geschwister in gleicher Weise dazu beitragen.

Auch die Konstruktion des Aufbaues ist trotz der Einheitlichkeit nicht ganz einwandfrei. Merkwürdig erscheint es jedenfalls, wenn im zweiten und dritten Akte nicht nur das Gegenspiel vollständig ruhen soll, sondern auch das Spiel, da nach Wohlrabs eigenem Geständnis das, was beide Akte bringen, eigentlich nicht als Handlung des Spiels bezeichnet werden kann. Wer also mit dem von G. Freytag in seiner Technik des Dramas und von anderen angenommenen Baugerüste nicht ganz einverstanden ist, findet auch hier keinen zuverlässigen Ersatz.

Aber im übrigen gewährt es große Freude, dem erprobten Forscher auf seiner Wanderung zu folgen. Denn die Erörterung des Gedankenganges und die Erläuterung der einzelnen Szenen gewährt des Neuen und des Interessanten so viel, daß es gewiß niemand bereuen wird, wenn er das schöne Büchlein kauft und liest.

E. Kuenen und M. Evers, Die deutschen Klassiker erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten, sowie zum Selbststudium. Leipzig, H. Bredt.
9. Bändchen: Schillers Glocke von M. Evers. 2. Auflage 1902. 240 S. 1,50 Mk.
10. Bändchen: Das Nibelungenlied von Fr. Vollmer, 2. neubearbeitete und erweiterte Auflage von H. Vollmer. 1902. 153 S. 1,25 Mk.

20. Bändchen: Vaterländische Gedichte aus der Zeit der Befreiungskriege von R. Jahnke. 2 Teile: Text 1901, 220 S. 1,25 Mk.; Erläuterungen 1902, 228 S. 1,50 Mk.
22. Bändchen: Schillers Braut von Messina von R. Peters. 2 Teile: Text 1902, 98 S. 50 Pfg.; Erläuterungen 1902, 155 S. 1,20 Mk.

Kuenens und Evers' Ausgaben von Kommentaren zu deutschen Klassikern unterscheiden sich von ähnlichen Arbeiten besonders dadurch, daß sie nicht bloß erläutern, sondern auch würdigen. Daraus erklärt sich die etwas abweichende Einrichtung. An erster Stelle wird nämlich meist eine Inhaltsübersicht gegeben und darin beständig auf den Zusammenhang der einzelnen Teile und die Verknüpfung der Handlung, auf die Vorzüge und Mängel der Komposition, auf die Ausstellungen der Kritiker u. a. Rücksicht genommen. Darauf werden die Charaktere, die Idee, die Eigentümlichkeit der Form u. a. besprochen, sodaß man in den Stand gesetzt wird, einen tiefen Einblick in die betreffenden Werke zu tun.

Was nun die einzelnen Bändchen anlangt, so können wir feststellen, daß sich die Schrift von Evers über Schillers Glocke vor anderen Ausgaben der Glocke sowohl durch die Reichhaltigkeit des Kommentars als auch durch die Sorgfalt des Druckes auszeichnet. Um größere Übersichtlichkeit zu erzielen, hat Evers die zehn Sprüche und die neun Betrachtungen durch die Verschiedenheit der Typen gesondert, außerdem die Gedankenabschnitte durch Absätze, Zwischenräume und Einrücken ganzer Versgruppen hervorgehoben, die Stichwörter sperren lassen und die Interpunktion sorgfältig revidiert. Eine große Zahl von Parallelstellen aus Schillers übrigen Schöpfungen und aus Goethes Werken bekundet, daß er sich gründlich in den Stoff vertieft hat; auch lassen die vielen Zitate erkennen, daß er die große Menge der Kommentare zur Glocke, auch die neuesten, gewissenhaft nachgesehen hat. Nur ist er meines Erachtens hier zu weit gegangen. Das Buch würde entschieden genießbarer sein, wenn er sich nicht mit allen möglichen Herausgebern im Texte oder in den Anmerkungen abzufinden für nötig erachtet hätte. So wäre es z. B. ein Vorteil, wenn er auf Städlers merkwürdige Ansichten (vgl. Lyons Zeitschr. XIV 42 ff., 119 ff.) gar nicht eingegangen wäre, anstatt seitenlange Stellen daraus abzudrucken (S. 14—16) oder zu widerlegen (S. 56. 108 ff.); auch sonst wäre größere Kürze öfter am Platze gewesen. Dafür hätten manche Zusammenstellungen gegeben werden können, z. B. über den Einfluß Homers (breitgestirnte, glatte Rinder = *εὐρυμέτωποι, ἕλικες βόες* u. s. w.) oder über die altertümlichen Formen (z. B. in der Erden, Bilder = mhd. bildaere = Bildner u. s. f.).

Und nun noch einige Einzelheiten. Das Wort Glocke, das übrigens nicht erst seit dem VIII. Jahrh., sondern schon im VII. bezeugt ist (vgl. E. Wölfflin in Kluges Zeitschr. f. d. Wortf. I 65) stammt nicht von ahd. clocchôn, klopfen, es ist vielmehr nach allgemeiner Annahme keltischen Ursprungs (air. cloc, Schelle, Glocke). S. 161 wäre bei dem von Schiller so häufig gebrauchten artikellosen Genetiv von Substantiven zu erwähnen gewesen, daß er immer vor dem regierenden Worte steht. S. 162 ist erlisten unter den Neubildungen

Schillers zu streichen, da es schon bei Stieler (1691) vorkommt. S. 113 wird der Gebrauch des Objekts es in der Verbindung: 'die es erbaulich weiter klingt' für eine Kühnheit gehalten. Besser wäre es gewesen, auf die besonders seit Klopstock in der deutschen Dichtersprache verbreitete Neigung hinzuweisen, intransitive Verba mit einem Objekt zu verbinden (vgl. Erdmann-Mensing, Grundzüge der deutschen Syntax II 149 ff.). Übrigens findet sich schon im Nibelungenliede 1901 Handschrift B die Stelle: wie klinge ich nû die doene?

Der Herausgeber des Nibelungenliedes beschränkt sich nicht auf eine Handschrift, sondern zieht alle wichtigen heran. So klärt er uns z. B. darüber auf, daß die Handschrift C und die Klage Kriemhild auf Kosten Hagens zu verteidigen suchen. Sprachliche Erläuterungen bietet er in verschwindend kleiner Zahl; um so stärker werden von ihm die kulturgeschichtlichen Erscheinungen hervorgehoben, Parallelen gezogen, ästhetische Winke gegeben; z. B. werden die erwähnten Örtlichkeiten nach ihrer Lage bestimmt, die Prophezeiungen zusammengestellt, die Stellen verzeichnet, wo sich unser Geschmack geändert hat u. a. Für sehr zweckmäßig und wohl gelungen halte ich die übersichtliche Darstellung der Quellen, in denen uns die Nibelungensage erhalten ist, und des Entwicklungsganges der Sage S. 100—124; nächstdem die Abschnitte über die Würdigung des Liedes in neuerer Zeit (Literatur und Kunst) sowie über die metrische Form. Demnach bin ich der Meinung, daß das Büchlein Lehrern und Studenten recht gute Dienste tun wird, während Durchschnittsschüler nach meiner Überzeugung nicht überall den gewünschten Nutzen davon haben werden. Für sie sind z. B. Hinweise auf weniger bekannte und schwerer erreichbare Bücher wie Roskoff, Geschichte des Teufels (S. 75) und Otto, Handbuch der kirchlichen Archäologie (zu Vers 2224), oder auf Lokalsagen, wie die von der Jungfrau im Schönstein bei Röttingen an der Tauber (S. 124) belanglos und unnütz.

Die Sammlung vaterländischer Lyrik von Jahnke umfaßt 131 Gedichte von 15 Dichtern. Davon sind Arndt und Schenkendorf mit je 20, Rückert mit 21, Körner mit 19 vertreten, während Uhland, Eichendorff, Kleist, Goethe, Fouqué und einige andere eine viel geringere Zahl aufweisen. Für die Auswahl war der Gedanke maßgebend, daß hier weniger der Stoff als die aus diesen Schöpfungen entgegenklingende Strömung den bleibenden Wert ausmache. Die Dichtung der Befreiungskriege soll nicht die Kenntnis geschichtlicher Tatsachen unterstützen, sondern nur das Verständnis der geschichtlichen Zusammenhänge ermöglichen und in den Herzen der Schüler und anderer Leser denjenigen Ernst wecken, der in den Zeiten des Glücks so leicht verloren geht.

Gegen die getroffene Auswahl wird sich im allgemeinen nichts einwenden lassen; höchstens könnte man sagen, daß die aufgenommenen Lieder von Salchow, Göttling und einigen anderen Dichtern dritten Ranges ohne Schaden wegbleiben durften. Die Anordnung der Dichter ist alphabetisch, die der Dichtungen zeigt keinen ganz klar erkennbaren Grundsatz. Hier hätte die Sammlung epischer und lyrischer Dichtungen von Frick und Polack (2. Abteil. S. 574 ff.: Die Vaterlands-

sänger der Freiheitskriege, vgl. unten S. 195 ff.), die der Herausgeber nicht mit unter den benutzten Schriften nennt, also nicht zu kennen scheint, entschieden ein gutes Vorbild abgeben können mit ihrer Gruppierung: a) Wesen und Wert des Vaterlandes. b) Heimat und Heimatsliebe. c) Muttersprache und Sängerwort. d) Heimische Sitte und Sittlichkeit. e) Gottesdienst und Glaubensleben. f) Volksberuf und Nationalgefühl. g) Pflicht und Opfer für das Vaterland. h) Vaterländische Gedenkorte und Gedenktage. i) Vaterländische Helden und Heldentaten. k) Freiheit und Recht.

Im Kommentar ist Jahnke redlich bemüht, alles, was ihm zum Verständnis der Gedichte unbedingt notwendig erscheint, zu bieten. Und zwar gibt er nach einer kurzen Biographie des Dichters 1. (zur Vorbereitung des Verständnisses) den allgemeinen geschichtlichen Hintergrund, die Beziehungen der Dichtung zum Leben des Dichters und die Grundstimmung des Liedes. 2. Die Einzelerklärung, aber ohne Sachliches und Sprachliches zu trennen. 3. Den Gedankengang. 4. Einen Hinweis auf die Form. Dabei ist die Sorgfalt und der Fleiß des Verf. nicht minder zu loben als sein klarer Blick und seine gute Kenntnis der zeitgenössischen Geschichte. Nur will es mich bedünken, als ob er mitunter Dinge erklärte, die sich von selbst verstehen, z. B. S. 12 *Gaul* = schlechtes Pferd, oder S. 73 *Rappe* = schwarzes Pferd, S. 48 *vivat* = er lebe, S. 89 *stibitzen* = stehlen, S. 120 *Hader* = Streit, S. 121 *wurmen* = verdrießen, S. 122 *Hort* = Schatz und *denn* nach Komparativ = als. Auch sind die Angaben ab und zu nicht bestimmt genug, z. B. S. 11: '*Wiegand* ist Partizipialbildung zu Wig, Kampf.' Vielmehr gehört es zu einem verloren gegangenen ahd. wîgan, kämpfen (vgl. got. weihan, nhd. weigern und lat. vincere). S. 12 werden *Kartaunen* erklärt mit Kanonen, während sie doch eine bestimmte Art Geschütze sind, wie schon der Name lehrt = it. *quartana*, älter nhd. Viertelsbüchse, d. h. eine solche, die einen Viertelzentner schießt. Ebenda steht, daß *weiland* gewöhnlich als Partizipialbildung zu weilen aufgefaßt werde. Soweit ich sehe, wird das Wort jetzt allgemein als Dativ des Plurals erklärt = ahd. wîlôn, zuzeiten, mhd. wilen und wilent mit demselben angetretenen t wie in einst, sonst und anderen Ausdrücken. S. 132 wird die Nominativform des Singulars *Schleudern*, die sich in Rückerts Geharnischten Sonetten findet, aus Reimzwang erklärt. In Wahrheit ist es eine mundartliche Bildung, die auch Heyne in seinem Wörterbuch verzeichnet, nur ohne Umlaut (Schlaudern).

Sehr nützlich sind die ab und zu gezogenen Parallelen (z. B. S. 89 zwischen Kleist und Arndt), ja es wäre eine besonders dankbare Aufgabe, wenn Jahnke bei einer zweiten Auflage von dieser Art der Behandlung reichlicheren Gebrauch machen wollte.

In Peters' Ausgabe der Braut von Messina ist der Text zum Nachteil für die Benutzung in kleinerem Druck hergestellt als die Erläuterungen; doch verdient es Anerkennung, daß darin betonte Wörter durch Sperrung hervorgehoben werden. Der reichhaltige Kommentar zerfällt in folgende 11 Abschnitte: Gang der Handlung; Entstehung und Aufnahme; Aufbau, Ziel und Verknüpfung der Handlung; die Fabel des Stückes und ihre Verwandtschaft

mit dem König Ödipus des Sophokles; die griechischen Elemente; Schicksal und Schuld; die Charakteristik der Personen; Ort und Zeit und die Vermischung der Religionen; Versmaß und Sprache; Texterläuterungen; Sentenzen. Im Schluß wird die umfangreiche Literatur mitgeteilt, die benutzt worden ist.

Im Gegensatz zu Karl Weitbrecht (Schiller in seinen Dramen, Stuttgart 1897, S. 269 ff.), der merkwürdigerweise bald Weibrecht, bald Weidbrecht, bald Weitbrecht geschrieben wird, will Peters von einer völligen Nichtbeachtung der Schicksalsidee nichts wissen, legt aber seinerseits zu viel Gewicht auf das Schicksal und sucht überall auf dessen hohe Bedeutung für das Drama hinzuweisen. Das Richtige liegt, wie so oft, in der Mitte. Die Hauptpersonen verstricken sich infolge ihrer Charaktereigentümlichkeiten und ihrer daraus fließenden Handlungsweise in Schuld, aber sie werden dabei mannigfach vom Schicksal beeinflußt. Im übrigen ist das besonnene Urteil des Verf. zu loben, der überall das Für und Wider der Meinungen bei strittigen Punkten sorgfältig abwägt. Auch schreibt er einen gewandten und flüssigen Stil, der sich angenehm liest. Nur hätte er mitunter etwas mehr bieten können, zumal in dem Abschnitte über die Charakteristik der Personen. Denn hier werden nur einige allgemeine Gesichtspunkte gegeben, dagegen Zusammenstellungen der Charakterzüge unterlassen, so daß man sich diese aus dem langen ersten Abschnitte über den Gang der Handlung zusammensuchen muß.

E. Große, Zum deutschen Unterricht (Berlin, Weidmann 1902):

1. Übersicht über Lessings Laokoon und Schillers Abhandlung über das Erhabene. 27 S. 50 Pfg.
2. Zur Erklärung von Goethes Gedicht: 'Das Göttliche'. 28 S. 50 Pfg.
3. W. v. Humboldt, Über Schiller und den Gang seiner Geistesentwicklung. 42 S. 60 Pfg.
4. 'Kallias oder über die Schönheit' und Schillers Briefe an Körner nebst Inhaltsangabe des Gedichts 'Das Ideal und das Leben'. 31 S. 50 Pfg.
5. J. G. Herder, Nemesis, ein lehrendes Sinnbild. 38 S. 60 Pf.
6. Nemesis. Auswahl von Zugehörigem aus anderen Schriften Herders. 52 S. 75 Pfg.

Die Großeschen Schriften haben dem Bedürfnis des Unterrichts ihr Dasein zu verdanken. Die beiden zuerst genannten sind zunächst als Beilagen zu Schulprogrammen des Königsberger Wilhelmsgymnasiums erschienen und, da sie sich als brauchbar erwiesen, wieder abgedruckt worden Alle zusammen können den in den Lesebüchern der obersten Klassen gebotenen Stoff ergänzen und bieten dem Lehrer und Schüler willkommenes Material zur Erweiterung der Prosalektüre oder, wie bei Nr. 2, zur Vertiefung des Verständnisses einer Dichtung. Denn Große hat nicht nur die Texte durch Ausscheidung unwesentlicher oder nebensächlicher Partien für Schulzwecke hübsch zurechtgemacht, sondern trägt auch durch den bald kürzeren, bald ausführlicheren Kommentar viel zur Klarheit der Auffassung bei. Überall ist er darauf bedacht, den Gedankengang übersichtlich herauszuheben und die Gliederung womöglich durch eine besondere Disposition scharf hervortreten zu lassen. Die Anmerkungen sind teils am Schlusse, teils in Fußnoten gegeben und enthalten

entweder Belegstellen aus den übrigen Schriften desselben Autors oder Beispiele aus Geschichte und Leben. Gelegentlich, z. B. Heft 3 S. 9 und 28, wird auch ein Irrtum berichtigt, oder ein Brief zur weiteren Erschließung und besseren Würdigung einer Stelle mitgeteilt, z. B. Heft 3 S. 41. Überall erkennt man den tüchtigen Ästhetiker und den gewandten Schulmann, der nur das in der Praxis der Schule Erprobte der Öffentlichkeit übergibt. — Besonders eingehend beschäftigt sich Große mit dem Begriffe der Nemesis und widmet ihm daher zwei ganze Bändchen. Denn er sieht mit Lehrs in der Nemesis den Angelpunkt der religiösen Moral der Griechen. Und zwar entwickelt er im 5. Bändchen an der Hand von Herders einschlägiger Schrift das Wesen der hellenischen Vorstellung von Hybris und Nemesis, während er im 6. Bändchen auseinandersetzt, welche Bedeutung diese griechische Anschauung für den deutschen Dichter gehabt hat und wie sich ihr Einfluß in seinen Werken widerspiegelt. Dort verfolgt er die Entwicklung des Nemesisglaubens in Poesie und Kunst von Hesiod an, bei dem wir der Gottheit zuerst begegnen, hier wählt er aus Herders Schriften 14 kürzere oder längere Abschnitte aus, die damit in Zusammenhang stehen. Daher ist jenes Bändchen einheitlicher und geschlossener und muß auf der Schule ganz gelesen werden, dieses aber bietet einzelne, nur von einem Grundgedanken zusammengehaltene Stücke, von denen man die interessantesten herausgreifen kann. Die geschickte Auswahl und die sorgfältige Ausscheidung alles Unwesentlichen verrät auch hier das gereifte Urteil des Herausgebers, ebenso wie die kurzen Erläuterungen, die gelegentlich gegeben werden.

Von den von R. und W. Dietlein, O. Frick, H. Gaudig und F. Polack im Verlage von Th. Hofmann, Leipzig herausgegebenen Erläuterungsschriften: 'Aus deutschen Lesebüchern' sind 1901—1902 folgende Neuauflagen erschienen:

O. Frick und Fr. Polack, Epische und lyrische Dichtungen, erläutert für die Oberklassen der höheren Schulen und für das deutsche Haus. 2. Abteilung. Lyrische Dichtungen. 3. Aufl. 575 S. 5 Mk.

Dietlein und Polack, Dichtungen in Poesie und Prosa, erläutert für Schule und Haus. I. Bd. 5. Aufl. 560 S. 4,60 Mk. III. Bd. 5. Aufl. 670 S. 5,50 Mk.

Die 3. Auflage von Fricks und Polacks 'Epischen und lyrischen Dichtungen', die nach Fricks Tode von Polack allein besorgt worden ist, gleicht bis auf kleine Berichtigungen und unbedeutende Veränderungen der zweiten. Aus Fricks Feder stammt die Vorerinnerung sowie die Erläuterung von Klopstocks Oden und Goethes Ausgewählter Lyrik, Polack hat Walther von der Vogelweide, das Volkslied, das evangelische Kirchenlied, Schillers Gedankenlyrik und die Vaterlandssänger der Freiheitskriege behandelt. Die Anordnung des Stoffes beruht auf den Grundsätzen, die Frick in seinen pädagogischen und didaktischen Abhandlungen, Halle 1893, I 461 ff. (Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans betreffend die Klassenlektüre der Gymnasialprima) ausgesprochen hat. Überall sind die Beziehungen unserer Innenwelt zu Natur, Menschenleben und Gott für die Behandlung maßgebend gewesen. Auch bei der Erklärung der einzelnen

Gedichte wird immer eine bestimmte Reihenfolge beobachtet, z. B. bei dem die Natur behandelnden 1. der objektive Hintergrund festgestellt, 2. das Verhältnis des Dichters dazu, 3. der Verlauf und die Entwicklung des Empfindungslebens und 4. die Form (Ausdruck, Rhythmus, Metrum).

Die Verfasser geben ihr Bestes und wissen den Leser nicht bloß zu belehren, sondern auch zu fesseln. Hinsichtlich der Stoffauswahl ist mir aufgefallen, daß Goethes bekanntes Gedicht 'Seefahrt' (1776) unberücksichtigt geblieben ist, hinsichtlich der Behandlung, daß einige Stücke, z. B. Klopstocks Ode 'Züricher See' (S. 289), viel kürzer abgetan werden als die anderen, und zwar mit der eigentümlichen Begründung, daß sie auch sonst häufig behandelt würden, als ob dies nicht von der Mehrzahl der hier erläuterten Dichtungen gelte. Für eine neue Auflage rate ich die abgedruckten mhd. Textstellen nochmals gründlich durchzusehen, da hier manche Druckfehler untergelaufen sind, z. B. S. 25 *heide unde walt die sint beide nû val*, wo *die* fehlt und *sind* gedruckt ist; S. 31, wo es *mîn* statt *min* heißen muß, S. 77 *sîn* statt *sin*, S. 70 *tuot* statt *tout* und *Rôme* statt *Rome*, S. 73 *welsch* statt *welsh*, S. 78 *ze* statt *se*, S. 82 *liehten* statt *lichten*, S. 91 *fride* statt *frîde* u. a.

Ebensowenig wie das genannte Buch bedürfen die Erläuterungsschriften von Dietlein und Polack einer Anpreisung, da sie sich schon viele Freunde erworben haben und immer neue, zumal in Lehrerkreisen, dazu gewinnen. Vor allem sind sie denen willkommen, die nach Herbart-Ziller-Stoyschen Grundsätzen unterrichten. Denn überall findet man die Herbartschen Formalstufen zu Grunde gelegt, überall handelt es sich um Vorbereitung, Darbietung, Vertiefung und Verwertung. Bd. I enthält Dichtungen für die Unterklassen gehobener und die Mittelklassen ländlicher Schulen, Bd. III ist für die Oberklassen der Volks- und Mittelschulen berechnet. Jener umfaßt 428 kleinere, dieser 251 größere und kleinere Stücke. Dort wird die Prosa reichlicher herangezogen, hier sind nur poetische Schöpfungen erläutert. Auch haben die Verfasser im III. Bande mehr auf verwandte Stoffe Rücksicht genommen und daher vielfach ähnliche Dichtungen herangezogen. Jedoch beschränken sie sich in der Auswahl nicht auf den Inhalt irgend eines bestimmten Lesebuchs, sondern bringen eine Auswahl aus allen möglichen, doch so, daß die verbreitetsten Gedichte am meisten berücksichtigt werden und im übrigen die Bedeutung des einzelnen für die Aufnahme entscheidend ist. Den Schluß des III. Bandes bilden eine kurze Poetik, knapp gehaltene Lebensbeschreibungen der vertretenen Dichter sowie Sach- und Personenverzeichnis.

Die Auswahl des Stoffes ist fast durchweg gut und der betreffenden Stufe entsprechend getroffen, die Erläuterungen sachlicher und sprachlicher Art enthalten alles Wünschenswerte, ja oft wünschte man, daß weniger geboten würde. Denn wenn, um nur ein Beispiel herauszugreifen, in Uhlands Gedicht 'des Sängers Fluch' zerstoben und zerschellt, röcheln und gellen, Schutt und Moder erklärt werden, so fragt man sich unwillkürlich, ob diese Fingerzeige wirklich für Deutsche bestimmt sind. Gehen die Herausgeber also in Worterklärungen ein wenig zu weit, so halten sie es anderseits für überflüssig,

schwierige Konstruktionen u. s. w. zu erklären, z. B. in Schillers Worten des Glaubens: 'vor dem Sklaven, wenn er die Kette bricht, vor dem freien Menschen erzittert nicht', wo entschieden ein Hinweis auf die in der ersten Hälfte des Ausspruchs gebrauchte Freiheit der Unterdrückung des positiven Befehls 'erzittert' nötig war. Warum es für überflüssig erachtet wird, über die Form dieses und anderer Gedichte ein Wort zu sagen, sehe ich nicht ein. Denn wenn der dafür geltend gemachte Grund stichhaltig wäre, daß dann der erhebende Eindruck der Besprechung des Inhalts verloren gehen würde, so dürfte überhaupt bei keinem schönen Gedichte die Form erläutert werden. Aber das volle Verständnis wird doch erst erschlossen, wenn Inneres und Äußeres gleichmäßig berücksichtigt werden. Gerade bei den Worten des Glaubens bietet sich zu formeller Besprechung reichlich Gelegenheit, namentlich bei Vergleichung mit den Worten des Wahns: in beiden fünf Strophen; das Kernstück von drei Strophen in der Mitte, eingerahmt von Einleitung und Schluß; das Mittelstück in ähnlicher Weise verbunden (durch Anaphora), dort mit und, hier mit solange; die Worte sind bald inhaltschwer, bald bedeutungschwer u. s. w.; dabei konnte von Schillers Neigung zum Kontrast gesprochen und auf andere Gegenstücke wie die beiden Sprüche des Konfucius hingewiesen werden.

Ferner ist III 195 bei Klopstocks Vaterlandslied sprachlich bloß eine Einzelheit in Wortstellung und Wortverbindung herausgegriffen, aber die für Klopstock charakteristischen Konstruktionen Zorn blicken, Spott blicken u. a. werden nicht erwähnt; ebensowenig wird S. 281 in den 'frühen Gräbern' der demselben Dichter eigentümliche, dem Horaz nachgeahmte Komparativ (ihr Edleren) gewürdigt, geschweige denn, daß auf Formen wie *sahe* = sah, *Male* = Grabmäler und auf Bilder und Personifikationen aufmerksam gemacht würde. Und was soll man mit Bemerkungen anfangen wie III 420: 'Oberon aus Alberich entstanden'? Hier war es besser, den Weg der Entstehung anzugeben: *Alberich* = Herrscher (rich) der Alben, daraus frz. mit anderer Endung Auberon (vgl. alnus : aune, cheval : chevaux), daraus durch Rückentlehnung Oberon.

Auch am I. Bande sind Kleinigkeiten zu tadeln. So wird S. 504 in dem Goetheschen Gedichte 'Gefunden' zu den Worten: 'Im Schatten sah ich ein Blümlein stehn, wie Sterne leuchtend, wie Äuglein schön' die ganz wunderbare Erklärung gegeben: 'ein Blümchen, dessen herrliche Blüten in der Mitte gelb und nach dem Rande zu blau gefärbt waren', gleich darauf aber schließt sich die richtige Deutung an: 'wie flammende Sterne glänzten die einzelnen Blüten aus dem Waldesdunkel hervor und blickten das Kind so treuherzig an, wie dies die Augen eines frommen Menschen tun'. S. 309 heißt es bei Röslein auf der Heiden: 'Heiden alter Ausdruck wie Erden'. Es ist dies nicht ein alter Ausdruck, sondern eine alte Form des Dativs, wie solche sich nicht selten, zumal im Reime, erhalten haben, z. B. bei Schiller im Siegesfest: 'aus seiner Tonnen' (gewonnen); S. 548 ist das Sprichwort ohne Grund umgemodelt. Es heißt: 'An vielem Lachen erkennt man den Hachen' (= Narren), oder: 'An vielem Lachen und Flennen kann man den Narren erkennen'.

Freytags Schulausgaben und Hilfsbücher für den deutschen Unterricht (Leipzig 1902):
R. Windel, Klopstocks Oden. 2. Aufl. 147 S. geb. 75 Pf.
R. Windel, Dichter der Freiheitskriege. 2. Aufl. 135 S. geb. 70 Pf.
E. Müller, Der schwäbische Dichterkreis. 142 S. geb. 80 Pf.
W. Böhme, Schillers Geschichte des Dreißigjährigen Krieges. 347 S. geb. 1,40 Mk.
A. Matthias, Goethes Gedankenlyrik. 118 S. 80 Pf.
A. Matthias, Schillers Gedankenlyrik. 179 S. 1 Mk.
A. Neumann, Hebbels Nibelungen. 272 S. 1,50 Mk.
A. Wohlthat, Die klassischen Schuldramen nach Inhalt und Aufbau. 192 S. 2 Mk.

Freytags Schulausgaben für den deutschen Unterricht, von denen schon etwa 100 Bändchen erschienen sind, erfreuen sich in weiten Kreisen einer großen Beliebtheit und sind daher zum Teil schon in neuen Auflagen erschienen. Sie empfehlen sich, abgesehen von dem billigen Preise und der hübschen Ausstattung, durch eine sorgfältige und geschickte Auswahl, bieten auch am Schlusse erläuternde Anmerkungen, die freilich sehr knapp gehalten sind und sich auf das Notdürftigste beschränken, so daß z. B. zu den Proben aus Dichtern der Freiheitskriege (Arndt, Körner, Schenkendorf, Rückert) bei 113 Seiten Text nur 9 Seiten Erklärungen gegeben werden. Eine Einleitung orientiert über Leben und Werke der behandelten Autoren, ein Index über den Inhalt der Bücher. In den neuen Auflagen ist nur wenig geändert; so hat Windels Ausgabe von Klopstocks Oden jetzt einen Anhang erhalten, in dem größere Abschnitte aus der Messiade abgedruckt sind (S. 111—147). Hätte sich der Herausgeber hier auf ein geringeres Maß beschränkt, so wäre es möglich gewesen, die Anmerkungen etwas zu erweitern; z. B. ist es bei der Ode 'Züricher See' erwünscht, daß über die Teilnehmer an der Fahrt (16 Personen, zur Hälfte Frauen und Mädchen) nach Klopstocks Briefe an Fannys Bruder vom 1. August 1750 eine kurze Mitteilung gemacht und daß erwähnt würde, in Strophe 3 sei 'Fanny' erst an Stelle 'der Schinzin' (einer jungen Dame aus der Züricher Gesellschaft) eingesetzt worden; ebenso wäre in Strophe 14 ein Hinweis auf die Leipziger Freunde angezeigt. In der Ode 'Mein Vaterland' (Nr. 39) Strophe 13 konnten Deutsche, die nach England ausgewandert sind wie Händel und Holbein der Jüngere erwähnt werden, Strophe 3 bei dem eisernen Arme der Bescheidenheit die aena manus der necessitas bei Horaz Carm. I 35, 18. Für noch notwendiger halte ich mehrfach Form- und Worterklärungen: so ist in der Ode 'Züricher See' Strophe 14 hervorzuheben, daß 'Urenkelin' als Genetiv aufgefaßt werden muß und 'sein' so viel heißt als fortleben, so daß also 'bei der Urenkelin Sohn und Tochter noch sein' bedeutet: 'im Munde und Herzen späterer Geschlechter noch fortleben', und in der Ode 'Mein Vaterland' Strophe 12 bedurften die Worte: 'der bricht in deinem Schatten, kein Märchen sie, die Zauberrute' einer sachlichen und einer grammatischen Erklärung.

Ganz unzulänglich sind die Anmerkungen in E. Müllers Chrestomathie aus schwäbischen Dichtern; sie umfassen noch nicht einmal eine Seite. Wer etwas über Herzog Christoph (S. 165) oder über Wiederhold, den Kommandanten des Hohentwiels (S. 109), wissen möchte, wer Belehrung sucht über

den Monte Pincio, die Villa Borghese, die arkadische Nacht (S. 105 f.) und über vieles andere, der ist auf das Konversationslexikon angewiesen. Doch hat gerade Müllers Auswahl den großen Vorzug, daß sie manche Gedichte bringt, die man sonst in derartigen Sammlungen entweder gar nicht oder selten findet, z. B. das humordurchtränkte auf den alten Turmhahn von E. Mörike S. 89 ff. und das nicht minder humorvolle von E. Paulus zur Mörikefeier S. 136 f. Daß der hervorragendste Dichter des Kreises, L. Uhland, nicht stärker vertreten ist (S. 11—29), erklärt sich leicht, wenn man bedenkt, daß sich ein besonderes Bändchen von Freytags Schulausgaben (von Fr. Bachmann) mit ihm beschäftigt.

Sehr ansprechend ist die Auswahl, die uns W. Böhme aus Schillers Geschichte des Dreißigjährigen Krieges bietet. Sie empfiehlt sich durch kritische Behandlung und durch Übersichtlichkeit. Es wird nicht verschwiegen, daß Schillers Geschichtschreibung weniger wissenschaftlich als künstlerisch befriedigt. Hat dieser doch selbst das offene Geständnis abgelegt. 'Ich werde immer eine schlechte Quelle für einen künftigen Historiker werden, der das Unglück hat, sich an mich zu wenden. Die Geschichte ist überhaupt nur ein Magazin für meine Phantasie, und die Gegenstände müssen sich gefallen lassen, was sie unter meinen Händen werden.' Dementsprechend tut B. recht daran, daß er in den Schlußnoten Schillers Irrtümer richtig stellt und die Ergebnisse der neuesten Forschungen von Gelehrten wie Ranke, Gindely, Überweg (Schiller als Historiker und Philosoph), Janssen (Schiller als Historiker), Kückelhaus zum Teil wörtlich abdruckt. Übersichtlich ist aber die Ausgabe besonders dadurch geworden, daß alles Nebensächliche und Episodische ausgeschieden und nur in kurzen Zwischenbemerkungen angedeutet wird, sowie dadurch, daß ein hübsch gegliedertes Inhaltsverzeichnis und Schlagwörter am Rande jeder Seite hinzugefügt sind, mit deren Hilfe man schnell den Gedankengang verfolgen kann.

Die Verlagsbuchhandlung hat gut daran getan, die Herausgabe von Goethes Gedankenlyrik A. Matthias anzuvertrauen. Das beweist die vorzügliche Auswahl, die er getroffen, die anregende Einleitung, die er geschrieben, und der vortreffliche Kommentar, den er dazu gegeben hat. Außer den bei Hopf und Paulsiek sowie in anderen Lesebüchern stehenden Gedichten wird hier eine größere Zahl von Epigrammen, Xenien und Liedern aus dem westöstlichen Divan (zusammen 80 Seiten) abgedruckt und erläutert mit Anmerkungen (30 Seiten), die trotz ihrer Kürze und Knappheit meist zum Verständnis ausreichen. Im ganzen sind es 44 Nummern, deren Anordnung nach der Zeit des Entstehens erfolgt; so wird die chronologisch geordnete Sammlung ganz von selbst zu einer Art von Biographie, und zwar nicht allein des Dichters, sondern eines jeden Menschen, der in den verschiedenen Stadien seiner eigenen Entwicklung einen entsprechenden inneren Lebensgang hat.

Die Einleitung geht von dem Unterschiede zwischen epischer und lyrischer Poesie aus, bestimmt im Anschluß daran das Wesen der Stimmungslyrik und der Gedankenlyrik bei Goethe und bei Schiller und würdigt zuletzt die allegorische und die dramatische Form der einschlägigen Goetheschen Gedichte. Ebenso anregend wie diese einleitenden Worte sind vielfach die Erläuterungen.

Zunächst ist bei jedem Gedichte, soweit dies überhaupt geschehen kann, auf die Veranlassung und die näheren Umstände der Entstehung Rücksicht genommen, sodann werden Parallelstellen aus Dichterwerken, Briefe, z. B. von Mendelssohn an Zelter oder von Goethe an Jacobi, herangezogen, in einem Falle ist sogar eine lange Auseinandersetzung Goethes abgedruckt, die infolge eines Prenzlauer Gymnasialprogramms von 1820 entstanden ist und für die Auffassung des Gedichts großen Wert hat. Kurz alles, was M. bietet, ist lehrreich und brauchbar; doch konnten ab und zu die Anmerkungen noch etwas reichlicher bemessen werden. So fehlen jegliche Angaben über das Versmaß, das doch keineswegs belanglos ist (vgl. die freien Rhythmen, die Ottaverime u. a.); ferner konnte beim 'Wanderer' an die bekannte Szene im elsässischen Orte Niederbronn erinnert werden, wo Goethe auf der Rückkehr von einem Ausflug nach Saarbrücken Trümmer eines antiken Bauwerkes fand, Reste von Basreliefs und Inschriften, Säulenknaufe und Schäfte, die ihm in Bauernhöfen zwischen wirtschaftlichem Wust und Unrat entgegenleuchteten und vermutlich die Anregung zu unserem Gedicht gaben. Auch sprachliche Fingerzeige hätten hier und da gegeben werden können, z. B. bei der Überschrift des Gedichtes 'Mahomets Gesang' ein Hinweis auf den objektiven Genetiv Mahomets. Ein sinnstörender Druckfehler ist S. 103 Zeile 1 untergelaufen: Linienstengel für Lilienstengel.

Eine ähnliche Anlage wie das eben besprochene Buch zeigt die von demselben Verfasser herausgegebene Gedankenlyrik Schillers; ein Teil der Einleitung stimmt sogar bei beiden fast ganz überein. Wenn aber in dieser Schrift mehr Nummern (78) enthalten sind, so liegt dies daran, daß viele der aufgenommenen Gedichte sehr klein sind, und wenn auf die Art der Entstehung keine Rücksicht genommen wird, daran, daß sie bei Schiller in den wenigsten Fällen bekannt ist. Die Anordnung erfolgt nur insofern nach chronologischen Gesichtspunkten, als die drei verschiedenen Schaffensperioden auseinandergehalten werden. Innerhalb dieser aber ist weder die Entstehungszeit noch die stoffliche Verwandtschaft für die Gruppierung maßgebend gewesen, sondern es wird einfach die Reihenfolge beibehalten, die wir in Schillers Werken finden.

Betreffs der Auswahl kann ich mich nicht durchweg einverstanden erklären; z. B. läßt sich die Parodie 'Shakespeares Schatten' unbedenklich streichen; dagegen vermißt man ungern Epigramme wie Ilias, Die Homeriden, Deutscher Genius, Pflicht für jeden, Freund und Feind, Der Schlüssel, Tonkunst, Die Sprache, An den Dichter, Der Meister, Der Dilettant, Die Führer des Lebens.

Auch in der Erklärung vermag ich dem Herausgeber nicht durchweg beizustimmen. So finde ich im Anfang des 'Spaziergangs' nicht eine 'Erinnerung an die Ruhe und den Frieden des Paradieses' dargestellt, sondern einfach ein Stück Natur, das von den Menschen unberührt geblieben ist, in dem sich sogar der hindurchwandelnde Spaziergänger noch völlig passiv verhält, da nur die Natur wirksam sein soll (vgl. 'frei empfängt mich die Wiese' = ich gehe durch die Wiese, 'den durstigen Blick labt das energische Licht' u. a.). Und wenn es ebenda von der nächsten Kulturstufe heißt: 'Friedliches Zusammen-

leben mit der Natur' und von der übernächsten: 'Der Mensch erhebt sich über die Natur und will ihr Gesetze geben', so mußte auch für die dazwischen liegende Stufe ein entsprechender Ausdruck gegeben werden.

Endlich möchte ich als formellen Mangel noch hervorheben, daß die griechischen Bezeichnungen nicht gleichmäßig behandelt werden. Meist treten sie uns, wie es seit Jahrhunderten bei uns üblich ist und auch bei Schiller die Regel bildet, in lateinischer Form entgegen, z. B. Alcäus, Phöbus, Elysium, Epirus, Pollux u. a., daneben aber erscheinen S. 138 Dionysos, Thyrsos (bei Schiller Thyrsusschwinger), S. 147 Hephästos und S. 156 gar Hephaistos.

Gleichfalls einen günstigen Eindruck macht die Ausgabe der Hebbelschen Nibelungen von A. Naumann. Die Einleitung ist hier wesentlich umfangreicher (S. 1—29) und behandelt des Dichters Leben, seine dramatische Tätigkeit, den Stoff und dessen bisherige Verarbeitung, endlich Hebbels Verdienste (dichterische Gestaltung, Grundgedanke, Zeit der Handlung, Aufbau mit genauer Inhaltsangabe der einzelnen Akte). In den Anmerkungen (S. 245—272) wird Sachliches und Formelles gleichmäßig berücksichtigt, z. B. erfahren wir, daß, wie das Vorspiel, auch 'Siegfrieds Tod' mit einer Dissonanz anhebt, die als Grundton in der ganzen Tragödie durchklingt, nämlich mit dem Gegensatze zwischen Christentum und germanischem Heidentum. Auch werden gelegentlich erklärende Notizen aus Hebbels Tagebuche mitgeteilt, Anachronismen erwähnt (z. B. mit den Rolandsäulen), Irrtümer berichtigt und Abweichungen notiert, die sich der Dichter von der Darstellung des Nibelungenliedes gestattet hat, um die Ereignisse enger zusammenzurücken oder um eine Lücke des Epos auszufüllen. Außerdem werden seltenere schriftsprachliche oder mundartliche Ausdrücke erklärt, wie greinen, wispern, glupen, und Einflüsse des Metrums auf die Sprache hervorgehoben.

Überflüssig erscheint unter anderem die Erklärung von *Degen* = Recke, *Held* S. 24 und von *Hifthorn* S. 251; zu S. 245 ist zu bemerken, daß der Gigant Typhon oder Typhoeus unter dem Ätna, der auf ihn geworfen wurde, begraben liegt. S. 250 wird die Alraunwurzel mandagora genannt statt mandragoras. Zu dem Volksglauben, daß Schwalben nur an Orten nisten, wo Glück und Frieden wohnen (S. 259), konnte auf die Worte König Duncans im Macbeth verwiesen werden (Schillersche Bearbeitung I 12), die er äußert, als er das Heim seines Feldherrn in Inverneß betritt.

Endlich sei noch des Buches von A. Wohlthat über die klassischen Schuldramen gedacht. Der Verf. hat sich die Aufgabe gestellt, Inhalt und Aufbau der wichtigsten für die Schule geeigneten Dramen vorzuführen, in erster Linie als Leitfaden für die Privatlektüre. Er beschränkt sich nicht auf Deutschland, sondern zieht auch Griechenland und England mit heran, und zwar ist Sophokles mit 5 Tragödien vertreten (mit Ausschluß der Elektra und der Trachinierinnen), Euripides mit der Iphigenie bei den Tauriern (offenbar wegen des gleichnamigen Stückes von Goethe) und Shakespeare mit Coriolan, Julius Cäsar, Richard III., König Lear, Macbeth und Hamlet. Von deutschen Dichtern finden wir Lessing, Goethe, Schiller, Kleist, Körner (Zriny), Uhland

(Ernst von Schwaben), Grillparzer, Hebbel und O. Ludwig (Erbförster) berücksichtigt. Im ganzen wird man mit dieser Auswahl einverstanden sein. Entbehrlich scheint mir der Erbförster; dafür hätten Shakespeares Richard II. und Kaufmann von Venedig sowie G. Freytags Journalisten aufgenommen werden können. Warum Äschylus (Perser) und die großen französischen Dramatiker vollständig leer ausgehen, wird nicht gesagt.

Auf eine allgemeine Erörterung über die Technik des antiken und des modernen Dramas (S. VII—X) folgt die Besprechung des Aufbaues der einzelnen Stücke, die in der Weise angelegt ist, daß drei Hauptteile (Exposition, steigende Handlung und fallende Handlung) unterschieden und innerhalb dieser wieder Szenengruppen zu Unterabteilungen mit besonderen Überschriften zusammengefaßt werden. Die Peripetie tritt immer bedeutsam hervor, das erregende Moment meist, das tragische Moment und das Moment der letzten Spannung sind nicht berücksichtigt. Einige Fußnoten klären über kulturhistorische Tatsachen (z. B. S. 4. 13. 15) oder über Verstöße des Dichters (z. B. 130. 142. 153) auf. Vor den einschlägigen Abhandlungen von Unbescheid empfiehlt sich die Schrift durch größere Übersichtlichkeit, vor dem Buche von Franz durch größere Billigkeit. In der Hand des Lehrers und bei ausgebreiteter dramatischer Privatlektüre auch in der des Schülers wird sie gute Dienste tun, für die Klassenlektüre erscheint sie neben der Unterweisung des Lehrers als überflüssig.

DIE REIFEPRÜFUNG AN DEN HÖHEREN SCHULEN DEUTSCHLANDS UND ÖSTERREICHS

Ein Versuch zur vergleichenden Schulgeschichte

Von Hans Morsch

(Schluß)

Schriftliche Prüfung

Stellung der Aufgaben

Die Bestimmungen über die schriftliche Prüfung in den verschiedenen Ländern werden weniger Differenzen hinsichtlich des Inhalts dieser Prüfung aufzeigen als vielmehr solche betr. der Rechte und Kompetenzen des Kommissars und der Prüfungskommission. Bei der Stellung der Aufgaben und der Beurteilung derselben werden ziemlich bedeutende Abweichungen hervortreten; und im Anschluß hieran möge denn dasjenige seinen Platz finden, was über Feststellung des Urteils und der Kompensation zu sagen ist.

Wie ich schon in meinem Aufsatz über die Dienstinstruktionen nachgewiesen zu haben glaube, sind nach dem Wortlaut der Vorschriften die Rechte der Oberlehrer in Preußen ihrem unmittelbaren Vorgesetzten, dem Anstaltsleiter gegenüber, wenig fest und wenig weitgehend. Dies zeigt sich auch schon bei der Stellung der Abiturientenaufgaben. In dem Reglement von 1834 § 15 heißt es: 'Für jede schriftliche Arbeit werden mehrere Aufgaben von dem Direktor und den prüfenden Lehrern vorgeschlagen und dem Königl. Kommissarius zur Auswahl vorgelegt. Dem letzteren steht es frei, nach Befinden der Umstände die Aufgaben selbst zu bestimmen.' — Auch das Reglement für die Realschulen von 1859 sagt § 5: 'Die Aufgaben zu den schriftlichen Prüfungsarbeiten werden von den betreffenden Lehrern gewählt und für jede Arbeit zwei vorgeschlagen . . . Der Königl. Kommissar trifft die Auswahl.' — Hier steht zwischen dem die Themata stellenden Lehrer und dem Kommissar noch nicht der Direktor. Schon 1882 § 7, 3 aber heißt es: 'Die Aufgaben für jeden einzelnen Gegenstand legt der Lehrer, welcher denselben in der obersten Klasse erteilt, dem Direktor zur Genehmigung vor.' Und diese prüfende Zwischeninstanz ist dann stehen geblieben bis auf 1901: 'Der Direktor hat die Aufgabenvorschläge, und zwar die von anderen gemachten mit seinem Genehmigungsvermerke versehen, unmittelbar an den Königl. Kommissar einzusenden.'

So hat denn der Oberlehrer mit seinen Vorschlägen zwei prüfende Instanzen zu durchlaufen. Diese große Vorsicht ist dann auch in fast allen norddeutschen Staaten und sonst beibehalten worden, so in Anhalt-Dessau, Bremen, Braunschweig, Elsaß-Lothringen, Hamburg, Mecklenburg, Reuß ä. u. j. L., Oldenburg, Hessen, wo es noch einschränkender lautet § 6: 'Die Aufgaben für die schriftlichen Arbeiten werden auf Vorschlag des betreffenden prüfenden Lehrers von der Direktion bestimmt'; weniger beschränkend für die hessischen Oberrealschulen (§ 6, 3). Auch im Königreich Sachsen sind auf Gymnasien und Realschulen I. und II. Ordnung nach § 63 und 64 die Themata dem Rektor vorher zur Genehmigung vorzulegen. Hiermit stimmt so ziemlich das Verfahren in Baden überein (Joos S. 125/126): '. . . werden bei den einzelnen Gymnasien die Aufgaben für jeden Gegenstand von dem Lehrer . . . entworfen, und nachdem der Direktor dieselben geprüft, von diesem mit der Meldung der Prüfungsbewerber dem Oberschulrat vorgelegt.' Gleichlautend ist der § 21,2 der Prüfungsordnung für die Oberrealschulen Badens, anders der betreffende für die Realgymnasien daselbst, worauf wir noch zurückkommen. Nach § 3 der Instr. f. d. Gymnasien u. Realgymnasien Württembergs werden 'die Aufgaben zu den schriftlichen Prüfungsarbeiten von den betreffenden Lehrern gewählt. . . . Der Regierungskommissar trifft die Auswahl, ist aber auch befugt, nach seinem Gutdünken sämtliche oder einzelne Aufgaben selbst zu stellen.' Ob hier der Direktor als Zwischeninstanz eine Rolle spielt, ist nicht ganz deutlich; man möchte es auch nicht annehmen, wenn man den davon etwas abweichenden § 3 der Instr. für die Realanstalten liest: 'Die Aufgaben zu den schriftlichen Prüfungsarbeiten werden in jedem Fache von dem Lehrer, welchem dasselbe an der obersten Klasse zugeteilt ist, als Referenten im Einvernehmen mit dem von dem Rektor gestellten Korreferenten gewählt . . .'; hier ist also auch von dem Direktor nicht die Rede, wohl aber noch von einem anderen Oberlehrer, dem Korreferenten, von dem später noch die Rede sein wird.

In Österreich, wo bekanntlich der Oberlehrer die freieste Stellung seinem unmittelbaren Vorgesetzten gegenüber hat, schickt derselbe die Abiturienten-themata durch Vermittlung des Anstaltsleiters in einem mit seinem Privatsiegel verschlossenen Kuvert an den Landesschulinspektor, vgl. Weisungen S. 26 zu § 80: 'Die Lehrer haben die vorgeschlagenen Themen für jeden Teil der Prüfung abgesondert in doppeltem Kuvert, wovon das innere, für die Rücksendung bestimmte, unversiegelt bleibt und jedes die entsprechende Aufschrift trägt, mit dem eigenen Privatsiegel geschlossen dem Direktor zu übergeben, der dieselben . . . dem Landesschulinspektor zusendet.' Wozu dient eigentlich diese Zwischeninstanz des Direktors bei der Stellung der schriftlichen Aufgaben? Ist nicht die Prüfung der Aufgaben durch den Kommissar genügend? Freilich kennt der Kommissar die Prüflinge zunächst gar nicht und muß sich deshalb auf das Urteil des Anstaltsleiters in erster Linie verlassen. Aber der Direktor unterrichtet nur in gewissen Fächern, die Leistungsfähigkeit der Schüler in seinem Fach kennt am besten natürlich der Fachlehrer, nicht immer wird der Vorgesetzte imstande sein, sein besseres Urteil hier geltend zu machen;

von rein sachlichem Standpunkte aus ist also die österreichische Praxis die beste. Es ist meist natürlich eine Form, dieses 'Genehmigt' unter den Aufgaben der Kommissionsmitglieder, aber die amtliche, juristische Stellung eines Beamten kennzeichnet sich eben in solchen Formalien.

In Bayern bedarf es solcher Gegenzeichnung des Anstaltsdirektors nicht, denn dort werden, im Gegensatz zu allen anderen Staaten, die Themata nicht von den Oberlehrern bestimmt, sondern von der Zentralstelle aus, von dem Königl. Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten; die bayrischen Abiturienten schreiben und bearbeiten an vier Prüfungstagen hintereinander alle dieselben Themata (vgl. § 33).

Wie hier, ist es auch in Baden einst Sitte gewesen, wenigstens für alle Gymnasien (Gelehrtenschulen), von einer Zentralstelle, dem Oberschulrate aus dieselben Prüfungsthemata zu geben. So war es dort noch 1869, als das in vielen Punkten für Gymnasien noch jetzt geltende Reglement herauskam, aber nach Joos S. 125 ist dies längst nicht mehr in Übung; die Prüfungsordnung für die dortigen Oberrealschulen aus dem Jahre 1895 weiß natürlich von der alten Sitte auch nichts mehr, wohl aber die aus der Zwischenzeit (1887) stammende für die Realgymnasien, § 23: 'Die schriftlichen Prüfungsaufgaben werden von dem Oberschulrat den Direktionen unmittelbar vor Beginn der schriftlichen Prüfung mitgeteilt.' Joos sagt hierbei nicht, ob dies bis heute beibehalten ist. Ob bei uns in Preußen jemals eine solche einheitliche Aufgabenstellung, natürlich nur für je eine Provinz von dem betr. Provinzialschulkollegium aus, ebenfalls beliebt war, kann ich nicht sagen. Schon der § 9 des allerersten Reglements von 1812: '. . . so müssen die anzufertigenden Arbeiten, deren Themata der Prüfungskommissarius und Rektor oder Direktor, dieser nach genommener Rücksprache mit den Lehrern, gemeinschaftlich bestimmen, . . .' sollte eigentlich diese Art ausgeschlossen haben; freilich mögen einige Provinzialbehörden hier eigenmächtig verfahren sein, wie ja das Reglement von 1812 nie gänzlich durchdrang.

Die oben erwähnte, nur in Bayern jetzt noch übliche einheitliche Aufgabenverteilung hat, das läßt sich nicht leugnen, manche Vorteile, besonders was den deutschen Aufsatz betrifft. Ich will nicht reden von der dabei gleichwaltenden Gerechtigkeit, daß alle Schüler dasselbe Thema mit denselben Schwierigkeiten zu lösen haben, und daß keine Klage seitens des Publikums wegen Ungleichheiten, Zufälligkeiten bei der Prüfung u. s. w. erhoben werden kann; bei der heutigen individualistischen Richtung werden manche ein Abwägen je nach dem Können der Schüler auf einzelnen Anstalten lieber wollen. Aber eins läßt sich nicht abstreiten: die Vorschriften, welche überall außer in Bayern für die Stellung z. B. des deutschen Abiturientenaufsatzes gegeben sind, lassen sich einfach nicht befolgen; § 6, 6 in Preußen jetzt noch: '. . . Pflicht dafür zu sorgen, daß die Aufgaben für die schriftliche Prüfung den Schülern erst bei Beginn der einzelnen Arbeit zur Kenntnis kommen; auch ist jede vorherige Andeutung über sie auf das strengste zu vermeiden.' Und gleichlautend sind die Verbote in vielen Ländern, so in allen

norddeutschen Staaten, Anhalt § 6, 7, Bremen 6, 6, Braunschweig § 6, 7; auch in Elsaß-Lothringen § 7, 7, Hamburg § 6, 8, Hessen § 6, Hessen (Oberrealschulen) § 6, 5, Mecklenburg-Strelitz § 6, 6, Oldenburg § 6, 7, Reuß j. Linie § 50, 8; außerdem in Baden § 21, 4 (merkwürdigerweise nur in der Ordnung für die Oberrealschulen); in Österreich Weisungen S. 27 zu § 81, vgl. O. E. § 81, 4.

Wenn diesem Verbote nach wirklich verfahren wird, so stellt der deutsche Prüfungsaufsatz, auch unter Innehaltung des § 3 der Ordnung 1892, wonach der Schüler ein in seinem Gedankenkreis liegendes Thema bearbeiten soll, Anforderungen an denselben, welche er zu erfüllen bisher selten gewohnt war. Jeder häusliche Aufsatz wird doch in der Schule mehr oder weniger vorher besprochen[1]), der Schüler weiß das Thema, er weiß deshalb, wohin jeder Wink des Lehrers während der Stunde abzielt, es wird womöglich ein principium divisionis für die Disposition gefunden, vor einigen Irrwegen wird gewarnt; ja zu Haus kann der Schüler sein poetisches oder prosaisches Stück, Egmont oder Lessings Laokoon, fortgesetzt nachschlagen. Und nun soll er in der Examennot über ein Thema schreiben, über das er vorher 'keine Andeutung erhalten' hat? Wie stimmt dies mit § 6, 2: 'Die Aufgaben sind so zu bestimmen, daß sie in Art und Schwierigkeit die Klassenaufgaben der Prima in keiner Weise überschreiten'? Bei strenger Befolgung des § 6, 6 wird der deutsche Abiturientenaufsatz, nicht anders wie der französische, zu einer Ungeheuerlichkeit; ja welcher Erwachsene mit akademischer Bildung, ausgenommen hier und da ein Literarhistoriker, getraute sich über ein Drama, das er vielleicht Monate, viele Monate, vielleicht ein Jahr lang nicht gelesen, plötzlich aus dem Stegreif in fünf Stunden hintereinander einen kleineren Aufsatz niederzuschreiben, wobei man freilich wieder zu bedenken hat, daß reife Männer bei der Ausarbeitung an sich selbst ganz andere Ansprüche in Bezug auf Gewissenhaftigkeit und Genauigkeit zu stellen pflegen als Abiturienten und vielleicht deshalb nichts zu stande brächten oder bringen wollten? Nun vergesse man aber auch nicht, daß neben diesen Gedankenreihen für den deutschen Aufsatz, die eine ziemliche Anzahl von poetischen und prosaischen Stücken umfassen sollen, auch noch Ideenkreise für andere Themen, wie für den französischen Aufsatz liegen müssen.

So die Lage des Schülers. Nicht viel angenehmer ist die des Lehrers, dem es verboten ist, irgendwelche 'Andeutungen' über die Aufsätze zu geben. Tatsächlich aber, schon um ähnliche Vorbedingungen für diesen Prüfungsaufsatz zu schaffen, wie für die häuslichen gemäß § 6, 2 der Ordnung, ist er gezwungen, doch eine große Menge von Winken, natürlich ohne eins der von ihm eingereichten Themen zu nennen, wiederholt zu geben. Es beginnt nun ein gar anmutiges Versteckspiel; fortgesetzt will der Lehrer diese Andeutungen verbergen, fortgesetzt fordert seine ernst-schalkhafte Miene die Schüler auf:

[1]) Daß solche Vorbereitung noch in I doch leider oft genug nötig ist, das beweist einfach die Tatsache, daß in einigen Staaten (s. S. 198. 199) Beihilfen ex officio zu deutschen Prüfungsaufsätzen gegeben werden.

Sucht! Sucht! Fortgesetzt suchen und finden sie wohl meist das Verborgene. Wie sollten sie auch nicht? Im letzten Jahre der Prima wird z. B. Goethes 'Torquato Tasso' oder eine philosophische Abhandlung Schillers gelesen. Plötzlich, mit mehr oder weniger Geschick, z. B. unter dem Vorwande der Repetition springt der Lehrer von dem Goethischen Drama auf Schillers 'Wallenstein', auf das Verhältnis von Max und Wallenstein, oder von der Schillerschen Prosa auf das achtzigste Stück von Lessings Hamburgischer Dramaturgie. 'Aha! da haben wir eins der Abituriententhemata! Entweder: «Wodurch wird Max an Wallenstein gefesselt?» oder: «Warum verurteilt Lessing die französische Tragödie?»' Am leichtesten werden Themata allgemein-moralischen, auch geschichtlichen Inhalts von den Schülern aufgespürt. Der Sprung von der Lektüre der Unterrichtsstunde[1]) zu: 'Lust und Liebe sind die Fittige zu großen Taten' oder: 'Die Bedeutung Karls des Großen für seine Zeit und für die Geschichte' ist eben sehr auffällig, auch dann, wenn er maskiert wird, durch die Form von Dispositionsübungen, welche, soweit die knappe Zeit reicht, auch auf der obersten Stufe ja mit Recht verlangt werden.

Am natürlichsten werden solche Arbeiten als reife Früchte vom Baume des deutschen Unterrichts fallen, die nur auf die Lektüre des letzten Jahres oder Halbjahres sich gründen und entweder dramaturgische Dinge behandeln, wie Exposition, Höhepunkte der Handlung, Charaktereigenschaften, vielleicht Vergleiche des eben gelesenen Dramas mit früheren (aber auch hier schon: 'sie schweigen und horchen wie Mäuslein!'), oder Berichte, vielleicht mit kurzen eingeflochtenen kritischen Bemerkungen einfachster Art über Prosalektüre aus Herder, Goethe, Schiller. Die Auseinandersetzung über solche Dinge, welche doch seit Jahren stattfinden, bleibt im Rahmen des Unterrichts und fällt deshalb nicht auf; Abituriententhemata dieser Art werden am wenigsten 'vorher empfunden' im Gegensatz zu geschichtlichen und moralischen Themen, welche als solche sofort erkannt werden.[2])

Auch fremdsprachliche Aufsätze werden leicht herausgespürt. Hier muß wohl noch, wie früher bei den lateinischen Aufsätzen, etwas Phraseologie zurechtgelegt werden. In den französischen Stunden z. B. werden Phrasen über Kriegführen, über Friedensschlüsse, über diplomatische Verhandlungen wieder-

---

[1]) Frick (Verhandlungen 1892, S. 581) nennt deswegen die allgemeinen Themen 'Ruin des deutschen Unterrichts', weil sie nicht aus dem Unterrichtstoff hervorwachsen.

[2]) In Bayern dürfen natürlich allgemeine Themata gegeben werden; aber auch literarische Themata, wie 'die Exposition eines der im letzten Jahr gelesenen Dramen' kommen dort vor. So wird trotz aller Zentralisation die nötige Freiheit gelassen, auch der Zufallstücke vorgebeugt. Auf dieselbe Art könnten doch auch für eine ganze preußische Provinz einheitliche Themata gestellt werden, z. B.: der dramatische Konflikt in einem der in I gelesenen Dramen oder 'Inhaltsangabe eines der im letzten Jahre gelesenen klassischen Prosastücke oder eines Abschnittes aus diesen' u. s. w. Diese Themata klingen nicht so prunkhaft, wie die üblichen, bürgen aber dafür, daß sie vorher nicht von langer Hand zurechtgelegt, vorausgeahnt und vielleicht schon zu Haus etwas ausgearbeitet worden sind. Und deswegen würden sie schwieriger sein als diejenigen, welche man nach dem bisherigen Verfahren gestellt.

holt, daneben durch französische Fragen französische Antworten über Karl den Großen, Napoleon I., den Krieg von 1870 ganz unauffällig herausgelockt. 'Aha, das Thema ist ein geschichtliches!' Literarische Aufgaben über den ersten oder zweiten Akt von Molières l'Avare oder allgemeinere Schilderungen müssen ähnlich vorbereitet werden. Es würden ja sonst nur wenig Schüler fähig sein, solchen französischen Aufsatz anfertigen zu können. Nicht viel anders wird es bei den mathematischen Aufgaben sein; stets wird der Lehrer dafür zu sorgen haben, daß sie nicht früheren Aufgaben zu ähnlich werden; der mathematische Lehrer wird weniger mit § 6, 6 als mit § 6, 2 in Konflikt geraten: 'sie dürfen aber nicht einer der bereits bearbeiteten Aufgaben so nahe stehen, daß ihre Bearbeitung aufhört, den Wert einer selbständigen Leistung zu haben'. Freilich so groß ist hier die Gefahr eines Konfliktes bei weitem nicht. Aber auch dann, wenn die Abiturienten die Anspielungen nicht merken, liegt doch immer ein Verstoß vor gegen die Mahnung des § 6, 6: 'jede vorherige Andeutung aufs strengste zu vermeiden'. Jeder, der einmal in der Lage war, Abiturienten im Deutschen und Französischen vorzubereiten, wird einen peinlichen Gewissenskampf durchgemacht haben, er wird zur Einsicht kommen: entgegen dem § 6, 6 muß in verkappter Weise eine große Zahl von Andeutungen fast immer gemacht werden, mögen sie verstanden werden oder nicht, und nicht über ein in ihrem Gedankenkreise liegendes Thema schreiben die Prüflinge, sondern meist über ein in ihren Gedankenkreis hineingelegtes.

Solchem Gewissenskampf würde man nach meinem Dafürhalten entgehen, falls bei uns und anderwärts der Hergang wäre wie in Bayern, wo die Themata auch den Mitgliedern der Prüfungskommission unbekannt sind.[1]) In Bayern ist denn auch irgend solch Verbot betr. etwaiger Andeutungen nicht vorhanden, auch nicht nötig. Was den deutschen Aufsatz anbelangt, so wird hier weiterhin nach § 33, 4 verfahren: 'Da jedoch in Betreff des deutschen Aufsatzes die Auswahl unter mehreren Aufgaben der Anstalt freigestellt wird, so hat am betreffenden Prüfungstage die Kommission kurz vor dem Anfang der Prüfung zusammenzutreten und sich über die Wahl des zu stellenden Themas schlüssig zu machen.' Soll dieser deutsche Prüfungsaufsatz nun die gleichen Voraussetzungen haben wie der häusliche, so ist nicht abzusehen, warum vor der Ausarbeitung nicht Hilfen gegeben werden könnten, wie ja bei anderen Themen, den Übersetzungen z. B. nach § 7, 5 solche Hilfen erlaubt sind. Ist also das Aufsatzthema von einer Zentralstelle aus, in größeren Staaten von der höchsten Provinzialbehörde, der Prüfungskommission bezw. dem Lehrer des Deutschen oder Französischen zugestellt worden, so hätten die Lehrer sich vorher kurz zu überlegen, was sie, gleichartig wie vor jedem häuslichen Aufsatz, den Abiturienten zum Verständnis sagen wollten. Dies wäre zu Papier zu bringen[2])

[1]) Auch Paulsen tritt dafür ein, daß der Provinzialschulrat die Prüfungsthemata verteile (Verhandlungen 1890 S. 595).

[2]) Nur in Braunschweig § 6, 4 ist ein ähnlicher Weg vorgeschrieben. 'Bei den Aufgaben für den deutschen Aufsatz ist es gestattet, einige erklärende und die Behandlung erleichternde Bemerkungen hinzuzufügen' (bei der Einschickung der Themata).

und der Behörde mit den korrigierten Arbeiten einzusenden. Oder aber nach Bekanntmachung des Themas vor den Prüflingen müßte der Lehrer kurz das Nötige zur Klarlegung des Aufsatzes mündlich vortragen, während ein anderes Mitglied der Kommission diese Bemerkungen in ein den Prüfungsakten beizufügendes Protokoll eintrüge. Endlich ist durchaus selbstverständlich, daß — abgesehen von Aufsätzen allgemein-moralischen Inhalts — immer deutsche Texte der Dramen und Prosastücke, ohne Einleitung und Anmerkungen, den Schülern aus der Anstaltsbibliothek nach Publikation des Prüfungsaufsatzes in die Hände gegeben werden müßten. Erst unter diesen Bedingungen wäre man der Notwendigkeit, sei es jenes Versteckspielens mit den Schülern oder jenes pädagogischen Eiertanzes vor seinem eigenen Gewissen überhoben, erst unter diesen Bedingungen wäre der Prüfungsaufsatz nach § 6, 2 gleichartig dem häuslichen Aufsatze. Erst unter diesen Bedingungen wird der Hauptzweck der Prüfung erreicht: ein wirkliches Bild von dem Können der Prüflinge zu gewinnen. Jetzt wird vielfach so getan, als würde unter Innehaltung der gesetzlichen Vorschrift von § 6, 6 etwas Großes von Lehrern und Schülern geleistet, was doch unter wesentlich anderen Faktoren zu stande kommt. Es ist wahrlich nicht schön, daß gerade der § 6, 6 in vielen Fällen einfach nur auf dem Papier steht!

Und wahrlich, es ist auch von vornherein peinlich, wenn man das Gefühl nicht los wird, daß die Reifeprüflinge die drei zur Wahl gestellten Themata vorher herausgefunden, etwa schon sich dieselben zu Haus ausgearbeitet haben, vielleicht mit Hilfe jener Aufsatzbücher oder gar jener bezahlten Winkelkonsulenten[1]) in deutschen Aufsatznöten, und nun mehr oder weniger fertig im Kopfe, möglicherweise auch in der Brusttasche zum Prüfungstermin mitbringen!

Ist es daher Zufall oder Absicht, wenn z. B. in Mecklenburg-Schwerin an der betr. Stelle § 6, 4 (schriftliche Prüfung; Stellung der Aufgaben), wo sonst dieses Verbot steht, dasselbe ausgelassen ist und man nur liest: 'Die Aufgaben dürfen erst unmittelbar vor Beginn der für sie bestimmten Arbeitszeit zur Kenntnis der Schüler kommen.'? — Ist es Zufall oder Absicht, wenn in den drei Instruktionen Württembergs nicht ein Jota von jener Warnung zu finden ist? — Ist es Zufall oder Absicht, wenn im Königreich Sachsen in den Prüfungsordnungen gar nichts dergleichen steht, sondern nur bestimmt wird: 'Keine derselben (der Aufgaben) darf von einem der Prüflinge schon früher bearbeitet worden sein?' Ja, die sächsische Prüfungsordnung weiß gar nichts von einer Einsendung der Themata an das Ministerium oder den Prüfungskommissar; der Lehrer hat die Aufgaben nur dem Rektor zur Genehmigung vorzulegen. Die vor der Ausarbeitung nach eigenem Ermessen den Schülern gegebenen Erläuterungen werden dann in das Prüfungsprotokoll aufgenommen.

[1]) In der 'Zeitschrift für das humanistische Gymnasium' 1902 Heft IV ist ein Brief eines solchen Winkelschreibers an einen hilfsbedürftigen Primaner veröffentlicht; die Tatsache, daß auf diese unredliche Art deutsche Aufsätze zu stande kommen, war Oberlehrern größerer Städte, wenigstens uns in Berlin, längst bekannt.

Übrigens nach dem Wortlaut vieler Prüfungsordnungen, auch der jüngsten preußischen, ist es nicht ausgeschlossen, daß das Thema oder die Themata von der Zentralstelle ausgegeben werden, leider aber ist es völlig ausgeschlossen[1]), daß jene Beihilfen für die Aufsätze, die dann absolut nötig sind, vom Fachlehrer gewährt und nach dem Vorgange Braunschweigs und Sachsens ins Protokoll eingetragen würden.

Beurteilung der schriftlichen Arbeiten

In Preußen korrigierte und zensierte die schriftlichen Arbeiten immer der Fachlehrer ganz allein; vgl. § 8, 1: 'Jede Arbeit wird zunächst von dem Fachlehrer durchgesehen und beurteilt' und § 6, 2: 'Hierauf werden die Aufgaben bei den der Prüfungskommission angehörenden Lehrern in Umlauf gesetzt. In einer sodann von dem Direktor mit diesen abzuhaltenden Konferenz werden die den einzelnen Arbeiten erteilten Prädikate zusammengestellt.' Dies schon seit den älteren Reglements herkömmliche Verfahren hat sich denn auch bei vielen norddeutschen Staaten eingebürgert, so in Anhalt-Dessau, in Bremen, Braunschweig, Elsaß-Lothringen, Hessen, in beiden Mecklenburg, Oldenburg, Reuß j. und ä. L., Sachsen-Meiningen, auch in Baden und in Österreich.

Es entsteht hier von selbst die Frage: Haben noch andere Mitglieder, sei es bei der Korrektur selbst, sei es bei der Beurteilung ein Wort mitzureden?

Tatsächlich sind in vielen Staaten zwei Zensoren bei der Korrektur tätig, so in Württemberg und Bayern. Vgl. Württemberg § 4 S. 113: '. . . hierauf werden die Arbeiten einem von dem Rektor für das betreffende Fach im voraus bezeichneten Korreferenten übergeben, welcher dieselben ebenfalls revidiert und prädiziert.' Referent und Korreferent haben sich dann zu verständigen; erst wo beide sich nicht einigen können, entscheidet der Kommissar, der damit auch ein Mitglied der Kommission und die gesamte Kommission beauftragen kann. Hier ist also ausführlich für den Fall gesorgt, was geschehen soll, wenn Referent und Korreferent nicht miteinander einig werden.

Auch in Bayern korrigieren zwei Kommissionsmitglieder die Arbeiten, vgl. § 35, 3: 'Nach erfolgter erster Korrektur und Zensur vollzieht ein Mitglied die Nachzensur . . ., worauf die Kommission die Noten für die schriftlichen Arbeiten feststellt.' Auch in Hamburg § 8, 1 ist für einen Mitberichterstatter gesorgt: 'Jede Arbeit wird alsdann einem andern, vom Direktor zu bestimmenden Fachlehrer der Prima als Mitberichterstatter zur Begutachtung übergeben.' — Aber in Hamburg ist nicht angegeben, was bei Meinungsverschiedenheiten zwischen den beiden Referenten zu geschehen hat.

Während nun in Preußen und in den meisten oben erwähnten Staaten weder ein Korreferent noch überhaupt irgend ein anderes Mitglied die Korrektur des Fachlehrers zu prüfen hat, sondern die Arbeiten einfach zur Kenntnisnahme

[1]) Der § 7, 5 Absatz 2 kann leider nur auf die Beihilfen bei den Übersetzungen bezogen werden.

bei der ganzen Kommission in Umlauf gesetzt werden, haben anderwärts, auch da, wo kein Korreferent ist, doch sämtliche Examinatoren nach dieser Kenntnisnahme einen Einfluß auf das Prädikat der Prüfungsarbeit, d. h. in der Konferenz, in der bei uns und anderswo die Prädikate einfach zusammengestellt werden, hat dort die Kommission in ihrer Gesamtheit über die Urteile zu beraten und zu beschließen, so im Königreich Sachsen § 64 und § 65: 'Nach beendigtem Umlauf hat die Prüfungskommission vorbehältlich der nachträglichen Genehmigung des Königl. Kommissars die Zensuren der schriftlichen Arbeiten festzustellen.' Hier hat also die Mehrheit der Kommission schließlich die Entscheidung, und somit eigentlich auch über eins ihrer Mitglieder.

Ähnlich lautet in Braunschweig § 8: '. . . werden die von den Fachlehrern erteilten Prädikate zusammengestellt, und nachdem die Kommission dieselben entweder bestätigt oder abgeändert hat, wird darüber Beschluß gefaßt . . .'

In Anhalt-Dessau hat man auch hier wieder am sorgfältigsten und sachgemäßesten entschieden, § 8, 2: 'Sodann zirkulieren die Arbeiten bei den der Prüfungskommission angehörenden Lehrern. . . . Entscheidet sich die Majorität für ein anderes Prädikat als das vom Fachlehrer erteilte, so hat der Direktor diesen Beschluß unter der von seiten des Fachlehrers erfolgten Beurteilung hinzuzufügen.' Die endgültige Entscheidung trifft dann, wie in Württemberg bei Differenzen zwischen dem Referenten und Korreferenten, der Kommissar.[1])

Wenn die Arbeiten bloß zur Einsichtnahme zirkulieren, ohne daß jemand anderes als der Fachzensor hineinzureden hat, wird der Umlauf zu einer leeren, zeitraubenden Form. Die Praxis in Württemberg, in Bayern, wo schließlich die Kommission die 'Noten feststellt', oder die noch bessere in Anhalt-Dessau ist auch deswegen vorzuziehen, weil sie das Interesse aller an der ganzen Prüfung erhöht und der einseitigen, oft milden Beurteilung seitens langjähriger, älterer Fachlehrer vorbeugt. Freilich empfindlich darf keiner dieser Fachlehrer sein.

Zieht man noch in Betracht, was oben über die Zusammensetzung der Prüfungskommission gesagt ist, daß z. B. hier und da das ganze Lehrerkollegium die Kommission bildet, so würden manche Fachzensoren mitunter recht viel Anfechtungen zu erleiden haben; und damit sie nicht majorisiert werden, scheint allerdings jene Bestimmung von Anhalt-Dessau vor allen den Vorzug zu verdienen: wird nach Umlauf der Arbeiten von seiten eines Kommissionsmitgliedes Widerspruch gegen das Urteil eines Fachzensors erhoben, und tritt auf der Beurteilungskonferenz die Majorität diesem Widerspruch bei, so soll dies unter der betr. Arbeit hinzugefügt und dem Königl. Kommissar die Entscheidung überlassen werden.

---

[1]) Etwas Ähnliches war früher in Baden vorgesehen, freilich nur in § 63 für Gelehrtenschulen: 'Alsdann schickt die Direktion dieselben mit begleitendem Berichte, worin etwaige . . . Meinungsverschiedenheiten bezüglich der Taxierung einzelner Arbeiten zu erwähnen sind, . . . an den Oberschulrat.'

Zurückweisung und Dispensation von der mündlichen Prüfung

Sehr verschieden sind wieder die Ansprüche, welche die einzelnen Staaten in dieser Beziehung stellen. In Baden und in Elsaß-Lothringen scheint nur infolge von Täuschungsversuchen eine wirkliche Ausschließung von der mündlichen Prüfung stattfinden zu können; sonst habe ich in keiner der drei Prüfungsordnungen irgend eine Bestimmung gefunden, nach welcher der Ausfall der schriftlichen Prüfungsarbeiten die Zurückweisung bewirken könnte; hier scheinen also alle Prüflinge, auch wenn sie in sämtlichen Arbeiten das Prädikat 'ungenügend' erhalten haben, in die mündliche Prüfung eintreten zu können. Auffallenderweise gibt auch unser altes Reglement von 1834 durch keinen Paragraphen irgendwelchen Anlaß, wegen ungenügender schriftlicher Prüfung die mündliche einem Examinanden zu verweigern; erst in der für die Realschulen I. O. 1859 erlassenen steht § 10 die jetzt übliche Bedingung.

Um in Bezug auf die übrigen Staaten das Resultat zusammenzufassen, so sei bemerkt, daß merkwürdigerweise Mecklenburg-Strelitz die mildesten Bestimmungen hier obwalten läßt, Sachsen die schärfsten. Dort müssen sämtliche Prüfungsarbeiten mit 'ungenügend' zensiert sein, erst dann ist der Examinand zurückzuweisen von dem Fortgange der Prüfung, vgl. § 9, 3: 'Ein Schüler, dessen schriftliche Prüfungsarbeiten sämtlich das Prädikat «nicht genügend» erhalten haben, ist von der mündlichen Prüfung auszuschließen.' Und in Sachsen können schon zwei 'Ungenügend' diese böse Wirkung haben, § 64 und § 65: 'Sind zum mindesten zwei Prüfungsarbeiten wenig genügend (ungenügend) befunden worden . . ., so kann die Kommission die Zurückweisung von der mündlichen Prüfung beschließen.' Freilich bedarf dieser Beschluß der Genehmigung des Kommissars.

Manchmal ist die Zahl der ungenügenden Arbeiten, welche eine Fortsetzung der Prüfung verbieten, genauer fixiert, so sind es in Österreich deren 4, § 82 (S. 29): 'Sind von den schriftlichen Arbeiten eines Examinanden vier als nicht genügend befunden worden, so ist derselbe für den laufenden Termin von der Maturitätsprüfung zurückzuweisen und als reprobiert zu behandeln.' Ähnlich ist in Bayern derjenige, welcher im Deutschen und in drei anderen Fächern bei der schriftlichen Prüfung die Note 'ungenügend' erhalten hat, auszuschließen.

Daß die Zensur 'ungenügend' im Deutschen allein (d. h. als Gesamturteil, Zusammenfassung von den Klassenleistungen und der Prüfungszensur) eine Zurückweisung zur Folge hatte, war für Preußen nach dem Reglement 1892 festgesetzt und ebenso für diejenigen Staaten, die es annahmen, und ist jetzt noch in Bayern vorgeschrieben § 35, 5: 'Wer im Deutschen sowohl bei der schriftlichen Prüfung wie im Jahresfortgange die Note «ungenügend» erhalten hat, ist von der mündlichen Prüfung auszuschließen; ebenso derjenige, welcher im Deutschen und in drei(!) anderen Fächern bei der schriftlichen Prüfung die Note «ungenügend» erhalten hat.' Sehr scharf sind diese Bedingungen gerade nicht zu nennen, wenn auch hier auf den Gymnasien wegen

des schriftlichen Religionsaufsatzes im ganzen fünf Arbeiten sind. Sonst gilt jetzt außer, wie gesagt, in Baden, Elsaß-Lothringen, Mecklenburg-Strelitz, Sachsen u. a. die Regel, daß, wenn die Mehrzahl der Arbeiten ein 'Ungenügend' erhalten hat, der Examinand in die mündliche Prüfung nicht eintreten darf, falls auch sonst seine Reife nicht sicher war, sei es wie in Württemberg S. 124: 'Ein Abiturient, dessen Arbeiten sämtlich oder der Mehrzahl nach von den beiden Referenten für ungenügend erklärt worden sind, ist von der mündlichen Prüfung auszuschließen, wenn die Lehrer der obersten Klasse schon nach seinen bisherigen Leistungen seine geistige Reife für akademische Studien zu bezweifeln in der Lage waren', sei es wie in Preußen nach 1892, § 10, 3: 'Ein Schüler, dessen schriftliche Prüfungsarbeiten sämtlich oder der Mehrzahl nach das Prädikat «nicht genügend» erhalten haben, ist von der mündlichen Prüfung auszuschließen, wenn bereits in der auf Anlaß der Meldung aufgestellten Beurteilung der Zweifel an der Reife desselben Ausdruck gefunden hat', wonach sich einige norddeutsche Staaten: Braunschweig, Hamburg, Oldenburg noch jetzt richten; oder sei es wie es jetzt 1901 bei uns lautet § 10, 2: 'Ein Schüler, dessen schriftliche Prüfungsarbeiten sämtlich oder der Mehrzahl nach das Prädikat «nicht genügend» erhalten haben . . .', was jetzt Bremen wörtlich angenommen hat.

Mecklenburg-Schwerin hat die recht allgemeine Bestimmung § 9, 3: 'Von der mündlichen Prüfung auszuschließen sind diejenigen Schüler, nach deren Schul- und schriftlichen Prüfungleistungen die Aussicht auf einen günstigen Erfolg der gesamten Prüfung ausgeschlossen ist.' Schließlich noch einen feinen Unterschied: Hessen, für alle drei Anstaltsarten (§ 9, 4 für Gymnasien und Realgymnasien und 9, 2 für Oberrealschulen) will, daß solcher Beschluß einstimmig gefaßt wird!

Übrigens ist es sehr zweckmäßig, wenn die Zahl der ungenügenden Prüfungsarbeiten genau fixiert ist; eine Bestimmung wie die von Mecklenburg-Schwerin z. B. ist ganz überflüssig, aber auch der Ausdruck 'die Mehrzahl' ist nicht glücklich, da solche Mehrzahl oft nicht vorhanden ist. Das kann in Preußen häufig genug eintreten. Nach 1892 nämlich waren es in Preußen auf dem Gymnasium fünf schriftliche Prüfungsarbeiten, die verlangt wurden: Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Mathematik, Französisch, so daß sich immer eine Mehrheit ergeben konnte; jetzt dagegen, da die französische Prüfungsarbeit fortgefallen ist, sind es deren nur vier, gegen fünf auf den Realgymnasien und Oberrealschulen; es braucht sich also häufig genug auf den Gymnasien keine Mehrheit zu ergeben, und die Prüflinge sind nach dem Wortlaut zur mündlichen Prüfung zuzulassen, wenn zwei 'genügende' und zwei 'ungenügende' Prädikate sich die Wagschale halten. So stehen sich die Gymnasialabiturienten hier besser als die der beiden andern Schulen, auf denen sich immer eine Mehrheit ergeben muß.

Nun zum Gegenteil: zur Dispensation von der mündlichen Prüfung. Wir haben hier wieder eine recht große Zahl von Möglichkeiten. Zuerst ist Dispensation vom mündlichen Examen verboten in Elsaß-Lothringen

nach § 11, auch in Reuß j. L. geschieht einer solchen keine Erwähnung. Ebenso war in Österreich eine solche früher nicht möglich und soll auch jetzt eigentlich nicht stattfinden, Weisungen S. 30: 'In der Regel soll kein Examinand von der mündlichen Prüfung in irgend einem obligaten Gegenstande dispensiert werden; doch steht es dem Vorsitzenden der Prüfungskommission frei, im Einvernehmen mit dem Fachlehrer ausnahmsweise einen Gegenstand für einzelne Examinanden ausfallen zu lassen.' Hier also nur eine Teilbefreiung ausnahmsweise zulässig. Eine Befreiung von der gesamten mündlichen Prüfung ist in Württemberg zulässig, aber erschwert durch die Einstimmigkeit der Kommission und durch die Bedingung: 'ist eine der schriftlichen Prüfungsarbeiten für ungenügend erklärt worden, so ist die Dispensation nicht zulässig' (S. 99). So nach der Instruktion von 1873; nach späteren Bestimmungen von 1876 kann aber der Kommissar 'solchen Abituturienten, die nicht von der ganzen mündlichen Prüfung dispensiert werden können, dieselbe in einzelnen Fächern erlassen oder abkürzen'.

Etwas erschwert ist die Dispensation auch in Baden: sie ist nach den älteren Ordnungen von 1869 und 1887 für Gelehrtenschulen und Realgymnasien zwar . . . bei guter Prädizierung möglich, aber nur auf Antrag des Lehrerkollegiums durch den Oberschulrat; die badischen Oberrealschüler degegen sind in solchen Fällen, wenigstens dem Paragraphen nach, einfach vom Lehrerkollegium abhängig, die Instanz des Oberschulrats wird hier § 24, 3 gar nicht erwähnt.

Ebenso ist in Sachsen die Befreiung erschwert, wenigstens die Gesamtbefreiung nach § 65 und § 66: 'Die Befreiung eines Schülers von der ganzen mündlichen Prüfung kann nur durch einen Beschluß des Ministeriums erfolgen. Dahingehende Anträge . . . werden nur dann Berücksichtigung finden, wenn dringende Umstände, insbesondere Gesundheitsrücksichten für die Gewährung sprechen und dem Prüfling die unzweifelhafte Reife für alle Fächer bezeugt werden kann.' Also ähnlich wie in Baden. Eine Teilbefreiung dagegen ist auf sächsischen Gymnasien und Realgymnasien schon durch den Kommissar möglich, § 65 und § 66 Schluß: 'Dagegen ist zulässig, daß Schüler für einzelne Fächer, in welchen sie . . . mindestens Gutes geleistet haben, von der Teilnahme an dem mündlichen Examen durch den Kommissar befreit werden, dafern derselbe dies im Interesse des Prüfungsgeschäftes für angemessen erachtet.' Nicht allzuleicht ist auch in Reuß ä. L. die Dispensation gemacht, § 6, 2: 'Dispensation ist zulässig, wenn nicht nur die Leistungen eines Schülers während der Lehrzeit der Prima nach dem einstimmigen Urteil der Lehrer befriedigten, sondern auch die schriftlichen Arbeiten sämtlich genügend, einige besser ausgefallen sind. Der Antrag muß von dem Direktor und von den Lehrern einstimmig gestellt und vom Kommissar genehmigt sein.' Etwas sonderbar ist der Ausweg in Sachsen-Meiningen; hier ist eine Dispensation von der ganzen mündlichen Prüfung nicht möglich; um jedoch von den benachbarten norddeutschen Staaten nicht allzusehr abzuweichen, kann hier gegebenen Falls eine Bemerkung im Prüfungszeugnis Platz finden, daß 'man dem

Prüfling eine solche Dispensation nicht versagt haben würde, wenn diese üblich gewesen wäre'. Ein Beweis, wie zähe man in Deutschland an Schultraditionen auch dann haftet, wenn man sie für unzweckmäßig hält.

Die meisten andern norddeutschen Staaten[1]), Anhalt-Dessau, Hamburg, Mecklenburg-Schwerin und Strelitz, Oldenburg stehen noch unter dem Einfluß von 1892, wo es in Preußen hieß, daß eine Gesamtbefreiung möglich sei 'bei tadellosem Betragen' und bei genügenden Prädikaten in allen Fächern vor Eintritt in die Prüfung und in den schriftlichen Prüfungsarbeiten, oder eine Teilbefreiung in einzelnen Fächern bei dem Prädikat 'genügend'. Auch den Wortlaut der damaligen preußischen Bestimmungen hat man sich angeeignet, nur Hessen hat eine besondere Formel § 9: 'Mit Genehmigung des Regierungskommissars kann auf Beschluß der Prüfungskommission eine Befreiung von der mündlichen Prüfung oder von Teilen derselben eintreten, wenn nach den Jahresleistungen und den Ergebnissen der schriftlichen Prüfung außer Zweifel steht, daß der Betreffende die Prüfung im ganzen gut, bezw. in einzelnen Teilen gut besteht', und ähnlich für die Oberrealschulen § 9, 3. Man wird auch diese Formel nicht glücklich finden, sie hält sich zu wenig an tatsächliche Ergebnisse und stützt sich auf Erwartungen, welche doch nicht immer so ganz zweifellos eintreten würden. Kürzlich nun ist in Preußen wieder ein Wandel eingetreten; eine Teilbefreiung ist eigentlich nicht möglich, außer auf Grund der Vollmacht des Kommissars § 10, 5: 'er ist befugt, die Prüfung in dem einen oder anderen Fache bei einzelnen Schülern nach Befinden abzukürzen oder ganz fortfallen zu lassen'. Wohl aber kann eine Gesamtbefreiung stattfinden nach § 10, 2: 'Ein Schüler, der in dem Gutachten der Lehrer als «zweifellos» reif bezeichnet worden ist, kann von der mündlichen Prüfung befreit werden, wenn er nach seinen Leistungen in der Klasse, sowie in der schriftlichen Prüfung und nach seiner ganzen Persönlichkeit dieser Auszeichnung würdig erscheint; dabei ist hinsichtlich der Leistungen besonderes Gewicht auf das Deutsche zu legen.'

Diese neueste Wandlung hat Bremen schon teilweise mitgemacht, § 10, 2: 'Befreiung kann erfolgen, wenn die ganze Persönlichkeit des Schülers ihn dieser würdig erscheinen läßt, die Mehrzahl der Urteile über die Klassenleistungen und über die schriftlichen Prüfungsarbeiten mindestens das Prädikat 'gut' erreicht, keines dieser Urteile 'nicht genügend' lautet und wenn der auf die Befreiung gehende Beschluß einstimmig gefaßt wird. Dabei ist hinsichtlich der Leistungen besonderes Gewicht auf das Deutsche zu legen.' Wie schon oben erwähnt ist, ist dies aber hier sehr erschwert, besonders durch die Forderung, daß Einstimmigkeit des Beschlusses und kein 'nicht genügend' vorhanden sei.

Eine Kritik dieser neuesten preußischen Bestimmung kann nur auf Grund

---

[1]) Für Sachsen-Meiningen heißt es in § 13, 9: 'Seiner (des Kommissars) und der übrigen Zensoren Beurteilung wird es auch anheimgestellt, die mündliche Prüfung in dem einen oder anderen Gegenstande zu beschränken (also nicht ganz ausfallen zu lassen!), wenn die Examinanden in demselben bereits durch ihre schriftlichen Arbeiten den Forderungen genügt haben.'

des Begriffes 'Persönlichkeit' erfolgen, was später bei der Kompensation geschehen soll; hier sei nur noch hervorgehoben, welch bedeutendes Gewicht man 1812 auf die mündliche Prüfung legte, wie man gerade, statt sie abzukürzen, sie bei großer Anzahl der Examinanden auf hinlängliche Zeit ausdehnte, S. 17, § 11: 'Sollte zuzeiten auf frequenten Schulen die Zahl der Examinanden groß sein, so hat der Prüfungskommissarius dahin zu sehen, daß entweder dieselbe für die mündliche Prüfung geteilt oder eine zu gründlicher Würdigung der Kenntnisse jedes Einzelnen in jedem Falle hinlängliche Zeit der Prüfung aller Examinanden zusammen gewidmet werde.' Freilich war die mündliche Prüfung 1812 auf die 'positiven Kenntnisse' gerichtet; es wurde in neun Fächern geprüft: Lateinisch, Griechisch, Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturlehre, Französisch, deutsche Grammatik uud Literatur.

Schon in dem Reglement von 1834 § 24 tritt dann das Bestreben ein, die mündliche Prüfung einzuschränken; es wird 'der pflichtmäßigen Beurteilung der Prüfungskommissiou anheimgestellt, die mündliche Prüfung in dem einen oder dem andern Unterrichtsgegenstande zu beschränken, wenn die Examinanden in denselben bereits durch ihre schriftlichen Arbeiten den Forderungen genügt haben.' Dies ist dann durch Verfügung vom 15. Juli 1841 des Ministers Eichhorn genauer spezialisiert und weiter bis 1892 beibehalten worden, wo offenbar gleichsam der Höhepunkt der Dispensationen zu verzeichnen ist, bis dann jüngst wieder ein kleiner Rückschlag eintrat.

Die Kompensation, das Bestehen der Prüfung

Hier wollen wir zuerst das Verfahren in einigen nicht-preußischen Staaten betrachten.

In Österreich ist bekanntlich bei Versetzungen ein Ausgleich zwischen schlechteren und besseren Leistungen nicht möglich, sondern dafür in einem Nebenfache, in welchem der Schüler nicht bestanden hat, ausnahmsweise eine Wiederholungsprüfung zulässig. Analog dieser Praxis ist auch bei der Reifeprüfung eine Kompensation nicht vorgesehen, sondern ebenfalls nur eine Wiederholungsprüfung; der Examinand erhält vorläufig ein Interimszeugnis. Zwei Bedingungen sind aber hier zu erfüllen: erstens soll von dieser Vergünstigung nur ein sparsamer Gebrauch gemacht werden, zweitens soll man sie nur gestatten, wenn an der Gesamtreife des Zöglings kein Zweifel zu erheben ist und es sich nur um den Nacherwerb positiver Kenntnisse handelt, welche der Schüler bisher sich anzueignen verabsäumt hat, während er seine Intelligenz im allgemeinen schon dargetan haben muß. So nach den Weisungen S. 36/37.

Auch Baden hatte an eine förmliche Kompensation ursprünglich nicht gedacht. Nun ist aber hier, wie in Bayern und Württemberg, eine ziffernmäßige Durchschnittsberechnung der Reife vorgeschrieben; daher sagt die älteste Reifeprüfungsordnung von 1869 § 66: 'Im übrigen findet durch die Berechnung aller Prüfungsfächer eine Kompensation guter Leistungen in den einen gegen minder gute in den andern von selbst statt.' Voraus geht in Baden die interessante Bemerkung, daß ein Zögling, der in einigen Fächern (ausgenommen Deutsch,

Lateinisch, Griechisch, Mathematik) eine sehr schlechte Note erhalten hat, doch zur Universität entlassen werden darf, aber bei der Staatsprüfung sich über den Besuch von akademischen Vorlesungen über die betreffenden Fächer ausweisen muß, also eine Forderung, wie jetzt seit kurzem in Preußen bezüglich der Hochschulkurse.[1])

Die jüngere badische Ordnung für Realgymnasien § 27 enthält aber nur den allgemeinen Satz: 'Im übrigen ist es zulässig, nicht hinlängliche Leistungen in dem einen Fache durch mindestens gute Leistungen in einem andern als ergänzt zu erachten; gänzlicher Mangel an Kenntnissen — das ist Note 6 — in Deutsch, Lateinisch, Französisch, Mathematik und Physik, d. h. in einem Hauptfach, schließt die Reife aus.'

Wieder anders lautet die allerjüngste Ordnung für die badischen Oberrealschulen vom Jahre 1895, die sich in § 25, 2 a und b an die preußische Kompensation von 1892 anschließt, worüber später zu reden sein wird.

In Bayern ist ebensowenig wie ursprünglich in Baden an eine wirkliche Kompensation[2]) gedacht, sie ist nur enthalten in der Durchschnittsberechnung, wie es in § 35, 5 heißt, daß denjenigen Schülern die mündliche Prüfung zu erlassen sei, bei denen das arithmetische Mittel aus den Durchschnittsnoten der schriftlichen Prüfung und des Jahresfortganges nicht mehr als 2,59 beträgt.

Dagegen hat man in Württemberg schon 1879 eine Kompensation aufgenommen § 7: 'Dabei ist ausnahmsweise eine gegenseitige Kompensation in der Art zulässig, daß das Zurückbleiben in einem Gegenstande durch desto befriedigendere Leistungen in einem andern gedeckt wird.' Besonders ist dies hier möglich im Verhältnis der alten Sprachen zur Mathematik, aber wie in Österreich die Wiederholungsprüfung, so soll hier die Kompensation nur eine Ausnahme sein, und die Kenntnisse dürfen nicht unter Unterprimanerkenntnisse herabgesunken sein, eine Bedingung, die hier zum erstenmal auftaucht und bei uns in Preußen erst jetzt 1901 aufgenommen ist.

Die württembergische Vorschrift ist noch ziemlich allgemein, noch allgemeiner ist die in Elsaß-Lothringen § 12, wo nicht einmal einzelne Unterrichtsfächer genannt sind: 'Der Prüfungskommission steht es zu, zu entscheiden, ob und inwiefern sie «nicht genügende» Leistungen in einem Prüfungsgegenstande durch die Leistungen des Schülers in einem andern als ausgeglichen erachtet. Sie hat in zweifelhaften Fällen die Bestätigung des Oberschulrats unter Vorlage der Prüfungsverhandlungen zu beantragen', ebenso § 12 für Oberrealschulen. Ebenso allgemein ist der Kompensationsparagraph für das Königreich Sachsen § 65, S. 69: 'Wenig genügende oder ungenügende Leistungen in einem einzelnen Fache können durch besonders tüchtige Leistungen (I, I^b, II^a) in einer der alten Sprachen oder in der Mathematik als ergänzt erachtet

[1]) In entgegengesetzter Weise, nämlich auf der Schule selbst, wird jetzt ein wahlfreier lateinischer Ersatzunterricht den sächsischen Realgymnasiasten geboten nach § 1. 2 und § 13. — Die obige badensische Möglichkeit ist übrigens jetzt nicht mehr vorhanden, wie ich in letzter Stunde erfahre.

[2]) Für Bayern ist eine Art Kompensation in § 37, 3 enthalten.

werden; ebenso für Realgymnasien § 67: 'Ungenügende Leistungen (IV) in einem einzelnen Fache können durch besonders tüchtige Leistungen (I, I^b, II^a) in einer der Fremdsprachen oder der Mathematik als ergänzt erachtet werden'; doch hier nach der neuesten Fassung von 1902 mit dem verschärfenden Zusatz: 'vorausgesetzt, daß es sich nicht um Lücken von solcher Erheblichkeit handelt, daß völlige Unreife in dem betreffenden Fache ausgesprochen werden muß'. — Ähnlich wie in Sachsen und anderen Staaten hatte schon 1893 Mecklenburg-Strelitz § 11, 2a die Forderung, daß die auszugleichenden Kenntnisse nicht unter die von Unterprima herabsinken dürften, in weiser Fürsorge gestellt; ebenso bestimmte Reuß ä. L. § 7, 4, daß gute Leistungen in einzelnen Fächern wohl geringeres Maß in anderen ausgleichen, aber nie einen völligen Mangel ersetzen könnten; während Reuß j. L. § 55 S. 58 die preußische Kompensation von 1882 hat: Zulässigkeit des Ausgleichs von Leistungen in einem Gegenstande durch Leistungen in einem anderen, also im Gegensatz zum Schwesterlande eine Erschwerung darin, daß das Mindestmaß der geringeren Kenntnisse nicht fixiert ist. In Sachsen-Meiningen scheint eine Kompensation nicht ausgeübt zu werden.

Wer entscheidet nun darüber, ob die Ausgleichung stattfinden soll oder nicht? Selbstverständlich wohl die Mehrheit der Kommission, nur wenige Staaten haben dies besonders hervorheben zu müssen geglaubt, so Anhalt-Dessau § 11, 3 und Hamburg § 11, 3: 'Die Entscheidung darüber, ob eine solche Ausgleichung im vorkommenden Falle zuzulassen sei, wird von der Prüfungskommission nach Stimmenmehrheit getroffen', beide Staaten in demselben Wortlaut.

Bei uns in Preußen hat sich der Kompensationsgedanke erst ganz allmählich zu der festen Form entwickelt. Im Reglement von 1812 ist darüber noch nichts gesagt, aber das vom Jahre 1834, welches Rücksicht auf das künftig zu wählende Fach des Abiturienten zu nehmen gestattete, hat schon den Passus § 28 B: 'Um jedoch schon auf der Schule der freien Entwicklung eigentümlicher Anlagen nicht hinderlich zu werden, ist auch dem Abiturienten das Zeugnis der Reife zu erteilen, welcher in Hinsicht auf die Muttersprache und das Lateinische den untergestellten Forderungen vollständig entspricht, außerdem aber entweder in den beiden alten Sprachen oder in der Mathematik bedeutend mehr als das Geforderte leistet, wenn auch seine Leistungen in den übrigbleibenden Fächern nicht völlig den Anforderungen entsprechen.' Kürzer dann 1859 für Realschulen I. O. § 7: '. . . so ist zulässig, auf besondere, hervortretende Begabung Rücksicht zu nehmen, daß vorzügliche Leistungen in einigen Objekten ein geringeres Maß des Wissens und Könnens in anderen ausgleichen', aber mit dem wohltätigen Zusatz: 'einen völligen Mangel nicht ersetzen dürfen'. 1882 ist der letztere wieder gefallen § 12, 3: 'Eine Abweichung hiervon in Berücksichtigung des von den Schülern gewählten Berufes ist nicht zulässig. Dagegen ist zulässig, daß nicht genügende Leistungen in einem obligatorischen Gegenstande durch mindestens gute Leistungen in einem anderen als ergänzt erachtet werden.' 1892 trat dann die bekannte Verordnung

ein § 12, 3: 'Eine Abweichung hiervon in Berücksichtigung des von den Schülern gewählten Berufes ist nicht zulässig. Dagegen ist zulässig, daß nicht genügende Leistungen in einem Lehrgegenstande durch mindestens gute Leistungen in einem anderen verbindlichen Gegenstande als ergänzt erachtet werden.' Es folgen die bekannten Einschränkungen, nach denen u. a. 'Ungenügend' im Deutschen oder in beiden alten Sprachen das 'Reif' ausschließen. Und jetzt ist daraus geworden § 11, 3: 'Eine Abweichung davon in Berücksichtigung des von dem Schüler gewählten Berufes ist nicht zulässig. Dagegen soll bei Schülern, deren Leistungen in verbindlichen Lehrgegenständen das Gesamturteil «nicht genügend» erhalten, dieser Ausfall als ausgeglichen angesehen werden, wenn bei ihnen das Gesamturteil in ebensovielen anderen verbindlichen Lehrgegenständen mindestens «Gut» lautet; dabei sind aber folgende Einschränkungen zu machen: a) Die als «nicht genügend» bezeichneten Leistungen, deren Ausgleich in Frage kommt, dürfen nicht unter das Maß hinabgehen, welches für den Eintritt in die Prima zu fordern ist. b) Das Gesamturteil «nicht genügend» darf nur für je einen unter folgenden Gegenständen des Gymnasiums: Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Mathematik, des Realgymnasiums: Deutsch, Lateinisch, Französisch, Englisch, Mathematik; der Oberrealschule: Deutsch, Französisch, Englisch, Mathematik, Physik, und zwar nur dann als ausgeglichen angesehen werden, wenn das Gesamturteil in einem anderen zu derselben Gruppe gehörenden Lehrfache mindestens «Gut» lautet. Prüflingen, die in mehr als einem der genannten Gegenstände das Gesamturteil «Nicht genügend» erhalten, ist das Reifezeugnis zu versagen.'

Die Entwicklung ist deutlich: früher war die Kompensation nur in besonderen Fällen zulässig, nur erlaubt, auch nach 1892, jetzt ist sie durch das Wörtchen 'soll' in Preußen pflichtgemäß; früher, noch 1834, stand die Muttersprache und das Lateinische als ein fester Turm unerschütterlich da, 1892 allein das Deutsche; wenn hier ein 'Ungenügend' sich ergab, so war die Prüfung nicht bestanden; jetzt ist auch das letzte Bollwerk bei uns gefallen. Überhaupt erst zwei 'Ungenügend' machen jetzt das Reifezeugnis unmöglich.

Auch hinsichtlich der Anzahl der zu kompensierenden Gegenstände finden merkliche Schwankungen statt. Zwar, wie gesagt, das Reglement von 1812 hat noch keinen wirklichen Kompensationsparagraphen, indessen es gab ein Reifezeugnis der bedingten Tüchtigkeit Nr. II, und wer das als Beispiel ausgefüllte Formular eines solchen Zeugnisses Nr. II (S. 29 Die Abiturientenprüfung) liest: 'Kenntnisse. N. N. hat im Griechischen und Lateinischen einen beträchtlichen Grad von Fertigkeit erlangt. . . . Seine Geschichtskenntnisse dagegen sind unzusammenhängend und unchronologisch, in der Mathematik ist er sehr zurückgeblieben. Sein deutscher Ausdruck ist zu wenig in der Prosa gebildet, daher er leicht in Bombast ausartet. Von groben Fehlern des Stils ist er indessen frei. Im Französischen ist er nicht bis zur grammatischen Richtigkeit gekommen und hat eine fehlerhafte Aussprache' — der wird bemerken, daß hier von einer Ausgleichung einfach nicht die Rede zu sein brauchte, weil man einen Prüfling zur Universität entließ, der in drei

Gegenständen: Geschichte, Mathematik, Französisch 'Nicht genügend' nach unseren Begriffen erhielt und in keinem anderen Fache mehr als 'Genügend'. Natürlich war ein solcher durch die Nr. II 'Bedingt tüchtig' gleichsam gebrandmarkt, während später und jetzt durch das 'Reif' alle möglichen kompensierten Mängel verdeckt werden.

Nach der Ordnung von 1834 können offenbar mehrere Fächer ausgeglichen werden (§ 28 D): 'wenn auch seine Leistungen in den übrig bleibenden Fächern nicht völlig den Anforderungen entsprechen'; ja nach § 28 C ist es der pflichtmäßigen Beurteilung der Prüfungskommission überlassen, auch einem solchen Abiturienten, welcher in einigen Prüfungsgegenständen, die nicht die notwendige Grundlage seines künftigen Studiums ausmachen (vorher war gesagt, es sei gestattet, bei Prüflingen 'von schon vorgerücktem Alter im Interesse des Staates' auf das zukünftige Fach Rücksicht zu nehmen), hinter den unter A genannten Forderungen zurückgeblieben ist, das Zeugnis der Reife zu erteilen, wenn er in Hinsicht auf die Muttersprache, das Lateinische und noch zwei der übrigen Prüfungsgegenstände, die zu seinem künftigen Beruf in näherer Beziehung stehen, nach dem einstimmigen Urteil der Prüfungskommission das unter A Geforderte leistet. Auch hier sind mehrere Gegenstände, die 'nicht genügend' ausfallen können und doch die Reife nicht hindern.

Auch 1859 auf der Realschule I. O. waren mehrere Gegenstände ausgleichbar, aber es mußte in dem besseren das Prädikat 'vorzüglich', nicht bloß, wie später und jetzt, 'gut' erreicht worden sein § 7 (Wiese-Kübler S. 78).

1882 § 12, 3 war wieder bloß ein einziger Lehrgegenstand durch einen anderen zu ergänzen, eine Erleichterung fand wieder darin statt, daß die Leistungen in diesem nur 'gut' zu sein brauchten. Nach 1892 wurden bekanntlich, wie auch jetzt, zwei Klassen von Fächern unterschieden; innerhalb der ersten Gruppe (Deutsch, Lateinisch u. s. w.) ist nur je ein nicht genügender Gegenstand durch einen anderen guten zu ergänzen; in der anderen Gruppe (Religion, Geschichte, Physik, Französisch bezw. Chemie) sollen mehrere miteinander ausgeglichen werden, wobei ausnahmsweise über Mängel in jener zweiten Gruppe auch ohne Kompensation einfach hinweggesehen werden kann.

Es läßt sich nicht abstreiten: zu dem Zwange einer Ausgleichung ist die Vermehrung der Zahl der auszugleichenden mangelhaften Gegenstände gekommen, besonders gegen 1882, und damit ist die Möglichkeit, die Prüfung zu bestehen, jetzt wieder bei uns größer geworden und wird in allen den Staaten größer sein, welche unsere obligatorische Kompensationsmethode nachahmen. In Österreich, wo, wie gesagt, ein Ausgleich nicht vorhanden und die Wiederholungsprüfung nur ausnahmsweise erlaubt ist, bleibt, wenigstens dem Reglement nach, die Maturitätsprüfung am schwersten. Mag man dabei auch in Anschlag bringen, daß hier in einem nur achtklassigen Lehrgange die Wochenstundenzahl natürlich geringer ist als bei uns (Latein 50, Griechisch 28, Deutsch 26, aber dazu 4 philosophische Propädeutik, Mathematik 24[1]) gegen

[1]) Nach Baumeister, Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens u. s. w. S. 273 sind die obigen Zahlen für Österreich angegeben.

68, 36, 26, 34), die Postulate in der Prüfung selbst sind, abgesehen von der Mathematik, durchaus nicht geringer. Anderseits muß man hinzurechnen, um wieviel intensiver, energischer in Österreich der Unterricht selbst sein kann von Amtsgenossen, die zwar im Gehalte hinter uns zurückstehen, aber bei viel kleinerer Pflichtstundenzahl immer lebendiger und frischer bleiben; dies zeigt ein mir vorliegendes Programm von 1902, aus dem hervorgeht, daß einer der jüngeren Professoren (Oberlehrer) dort nur 15 Stunden erteilt, andere 16, 17, ja nur 14, der Direktor (von achtklassigen Schulen) nur 5.

Dem österreichischen Staate steht dann Sachsen nahe, wo eine zulässige Kompensation nur in einem Fache gestattet ist und wo ein 'Ungenügend' im Deutschen die Reife ausschließt, während in Elsaß-Lothringen auch nur ein ungenügender Gegenstand gegen einen anderen kompensiert werden darf, aber ein einzelnes 'Ungenügend' nicht prohibitiv wirkt; und zu dieser Gruppe gehören wohl auch solche Staaten, wo zwar in mehreren Gegenständen kompensiert werden kann, aber das 'Ungenügend' in einem die Nichtreife bedingt, das ist Bayern und Baden, wo für das Deutsche, Württemberg, wo für das Lateinische ein Ausgleich unmöglich ist.[1]) Doch wir wollen nicht fortfahren die deutschen Staaten zu schulmeistern; man möge es uns zu gute halten mit Hilfe des Horazischen Sprüchleins von der Feindschaft zwischen der 'natura' und der 'furca'.

Die allerneueste preußische Fassung der Kompensation hat bis jetzt nur in Bremen Beifall gefunden, oder vielmehr eigentlich nicht, denn der Paragraph ist zwar beibehalten, das kleine Wörtchen 'soll' aber in Bremen § 11, 2 in 'darf' verändert worden, s. oben S. 123; leider ist in Anhalt-Dessau (S. 440) das 'soll' stehen geblieben. So ist aus der preußischen pflichtgemäßen Kompensation in Bremen wieder die zulässige geworden.

Es wäre sehr wünschenswert, daß auch in anderen norddeutschen Staaten, wo ja wohl über kurz oder lang das preußische Verfahren von 1901 Nachahmung finden wird, das Wörtchen soll in darf oder kann umgeändert würde; denn man sollte bei dieser Kompensation doch auch darauf achten, ob sonst der Zögling einer solchen, nach seiner sittlichen Führung, würdig ist, wie schon oben bei Besprechung des Betragens bemerkt ist. Will man wirklich rein äußerlich, ohne irgend ein ethisches Moment zu berücksichtigen, ein Plus gegen ein Minus abmessen? Jedenfalls müßte ein solches Abmessen immer der Beurteilung der Kommission anheimgestellt werden.

Dann scheint mir auch hier, wie oben bei der Dispensation, der Begriff der Persönlichkeit nicht gerade zweckmäßig hineingezogen zu sein. Man mag wohl sagen: 'Ich kehre mich nicht an Einzelheiten, an einen Ausfall von Kenntnissen in dem einen oder anderen Fache, ich sehe mir den ganzen Menschen an, ob er einer Dispensation oder Kompensation würdig ist.' Aber was heißt 'ganze Persönlichkeit'? Zur Persönlichkeit, besonders zur ganzen Per-

[1]) Eine schlaffe Praxis natürlich mag solche Hindernisse leicht unwirksam machen, manche wollen deshalb von solchen 'Sperrforts' nichts wissen.

sönlichkeit gehören naturgemäß Dinge, wie Äußeres, Manieren, Stand, Reichtum oder Armut und ähnliches, die bei der Beurteilung doch absolut nicht in Betracht kommen. Auch der bei 'Persönlichkeit' stehende Ausdruck 'geistige Entwicklung' ist als Handhabe bei der Beurteilung schwer zu gebrauchen; er ist nicht positiv genug: welche geistige Entwicklung? in welcher Richtung? fragt man unwillkürlich. In Reuß ä. L. § 7, 4 liest man bei der Kompensation: 'auf hervortretende Begabung und ernste Selbsttätigkeit ... Rücksicht zu nehmen'; das ist besser, greifbarer, klarer, und so wird hier das große Preußen — risum teneatis, amici — von dem kleinen Reuß ä. L. in Schatten gestellt, was ich, als eine Art Historiograph des Abiturientenexamens, mit tiefer Bekümmernis in meinem patriotischen Preußenherzen für alle Zeiten feststellen muß. Selbstredend ist solch dehnbarer Begriff wohl nicht ohne Absicht bei uns gewählt: man wollte einen möglichst großen Spielraum, eine möglichst große Bewegungsfreiheit gewähren, aber dieser Begriff kommt dem Prüfling eo ipso viel zu sehr entgegen, viel Mißbrauch kann damit getrieben werden, und das soll jeder Gesetzgeber, auch der pädagogische, zu verhüten suchen.

Drittens ist hier, wie in der Versetzungsordnung vom 25. Oktober 1901 § 4, die Wendung: 'in dem einen oder anderen Fache' gebraucht, eine allgemeine Redensart, die es unklar läßt, wieviel Fächer eigentlich damit gemeint sind. Dieser wenig glückliche Ausdruck steht zum erstenmal im Reglement von 1834 § 24; es wäre gut gewesen, wenn man ihn nicht wieder ausgegraben hätte.[1])

Viertens endlich ist die Frage aufzuwerfen: Wie stimmt das Wörtchen soll, das jetzt in Preußen die Kompensation zu einer obligatorischen macht, zu dem Übereinkommen der deutschen Staaten betr. der Maturitätszeugnisse vom April 1874 § 6 (Wiese-Kübler 1886 I 392, Fehleisen S. 108): 'Als Maßstab für die Erteilung des Zeugnisses der Reife gelten im allgemeinen diejenigen Anforderungen, welche das preußische Prüfungsreglement dafür aufstellt. — Dabei ist ausnahmsweise die Kompensation zulässig ...'? Ich glaube, die Prüfungsordnung von 1901 verstößt hiergegen, indem sie die Ausnahme zur Regel, zur Pflicht erhebt. Bremen hat also auch deshalb recht getan, sich in dieser Beziehung an Preußen nicht zu kehren.

Der Prüfungskommissar[2])

Natürlich sind in vielen Punkten die Rechte des Kommissars überall dieselben; dies bringt eben seine Stellung als Vorsitzender mit sich. So hat er den Zeitpunkt der Prüfung zu bestimmen, die Folge der Prüfungsgegenstände festzusetzen, selbst Fragen an die Prüflinge zu richten, die Auswahl zu treffen

[1]) Er findet sich auch in Sachsen-Meiningen § 13, 9: 'die mündliche Prüfung in dem einen oder anderen Gegenstande zu beschränken'.

[2]) Die oben S. 115 auf Vermutung beruhende Äußerung in Betreff des Kadettenkorps ist dahin zu berichtigen, daß, wie mir aus dortigen Lehrerkreisen mitgeteilt wird, der Reifeprüfung der Primaner in der Hauptkadettenanstalt regelmäßig ein vortragender Rat des Kultusministeriums als Kommissar beiwohnt.

unter den eingereichten Themata und den vorgeschlagenen Textstellen, welche im mündlichen Examen zu übersetzen sind, die Prüfung ev. abzukürzen, bei Stimmengleichheit zu entscheiden und das Ergebnis zu verkündigen. Seine rechtliche Stellung kennzeichnet sich aber am meisten in drei Dingen: Entscheidung über die Zulassung zur Prüfung, Abänderung der Prädikate der schriftlichen Arbeiten, Intercessionsrecht; hier können wir schon erhebliche Abweichungen bemerken. Am wenigsten in Bezug auf die Zulassung.

In nur wenigen Staaten ist die Zahl einfach anzumelden, d. h. über die Zulassung, falls nicht wie in Bayern und Österreich alle Primaner (Oktavaner) sich prüfen lassen dürfen (Ausnahmen nach Weisungen S. 25), bestimmt die Prüfungskommission, so in Württemberg § 1, Baden § 62, § 22, § 18, 3; überall ist hier nur davon die Rede, daß das Verzeichnis dieser Schüler der Behörde vorzulegen sei; so ist auch in Österreich S. 24. 28 § 82 von einer Entscheidung des Landesschulinspektors, bezw. der ganzen Landesschulbehörde nicht die Rede. Auch in Elsaß-Lothringen ist nur das Verzeichnis einzureichen.

Nur in zweifelhaften Fällen, wie hier in Elsaß-Lothringen § 4, 6 bestimmt hervorhebt, entscheidet die Behörde.

Sonst gilt fast überall das preußische Verfahren § 4, 7: 'Über Zulassung zur Prüfung entscheidet das Königliche Provinzialschulkollegium.'

Viel einschneidender ist die zweite Befugnis des Kommissars, die Abänderung der Urteile unter den schriftlichen Prüfungsarbeiten. Am schärften ist dies Recht in Preußen betont § 8, 4: er ist befugt, Änderungen in den den Prüfungsarbeiten erteilten Prädikaten zu verlangen und eintreten zu lassen. So auch in Anhalt, in Hamburg § 8, 4, Braunschweig § 8, 4, Reuß j. L. § 52, Mecklenburg-Strelitz § 8, 4, milder in Mecklenburg-Schwerin § 8, 2: '... werden die Urteile in einer von dem Direktor mit den Lehrern abzuhaltenden Konferenz festgestellt, vorbehältlich einer Revision in einer Konferenz vor der mündlichen Prüfung auf etwaiges Verlangen des Regierungskommissars.' Noch milder in Oldenburg § 8, 3: 'Hat der Regierungskommissar Bedenken gegen die Beurteilung von Prüfungsarbeiten, so hat er diese vor dem Eintritt in die mündliche Prüfung zu äußern und gegebenen Falls eine Beschlußfassung der Prüfungskommission herbeizuführen'; und diese Verweisung seiner Bedenken an die Kommission wird zur Regel in § 8, 4 in Bremen, wo wieder das schroffe preußische Reglement gemildert ist: '... ist befugt, die gefällten Urteile zu beanstanden und, wenn sich der Fachlehrer seinem Bedenken verschließt, die Angelegenheit der Prüfungkommission vorzulegen. Bleibt die Abstimmung in dieser zwiespältig, so ist der Vorgang im Protokolle zu vermerken.' Hier appelliert also in solchen Fällen der Kommissar an die Mehrheit der Kommission; nach dem Wortlaut scheint er nicht einmal das Recht zur Abänderung zu haben.

Im Königreich Sachsen dagegen ist ihm das Recht wieder eingeräumt, § 64 (65): '... vorbehältlich der nachträglichen Genehmigung des Königl. Kommissars.' In Baden ist nichts von diesem Rechte zu bemerken, die beiden

gleichlautenden §§ 25, 2 und 23, 2 heißen: 'Dem Kommissar der Oberschulbehörde werden die Arbeiten bei dessen Eintreffen (also dann erst!) vorgelegt, sofern nicht im Einzelfall die Einsendung an den Amtssitz des Kommissars von demselben angeordnet wird.' Ebensowenig hat er dies Recht in Württemberg (§ 4 Absatz 2), wo bekanntlich gleich wie in Hamburg ein Korreferent bestellt ist; erst wenn die beiden Referenten nicht zu einer Verständigung kommen, hat er insoweit einzugreifen, als er die Sache durch Mehrheitsbeschluß der Kommission zur Abstimmung bringen kann. Auch in Bayern § 34, 4 steht ihm nur das Recht eines nochmaligen Appells an diese Kommission zu (§ 35, 4): '. . . etwaige Bedenken bezüglich der Korrektur und Zensur der Kommission mitzuteilen und nötigenfalls eine nochmalige Beschlußfassung darüber zu veranlassen'. Sehr zweckmäßig ist dieser Weg deswegen nicht, weil dieselbe Kommission nach § 35, 3: 'worauf die Prüfungskommission die Noten für die schriftlichen Arbeiten feststellt' — soeben erst die Prädikate für die schriftlichen Arbeiten festgesetzt hat. Sollte sie in so kurzer Zeit anderen Sinnes werden können? Ebensowenig läßt sich in Österreich wahrnehmen, daß der Kommissar zu einem solchen Eingriff befugt wäre; vgl. Weisungen S. 28 zu § 82. Überhaupt sind in Österreich die Befugnisse des Kommissars am geringsten, wenn, wie schon oben dargelegt, Dispensation von der mündlichen Prüfung nur im Einvernehmen mit dem Fachlehrer[1]) ausnahmsweise in einem Gegenstande eintreten kann. Merkwürdigerweise hat er das Vetorecht nicht in Mecklenburg-Schwerin und in Oldenburg, wo der Schlußsatz des betr. § 11 sogar lautet (Nr. 7): 'Gegen die Entscheidung der Prüfungskommission findet eine Berufung nicht statt'; wohl aber im Königreich Sachsen (§ 59, vorletzter Absatz: 'Hegt derselbe bezüglich eines Beschlusses der Kommission erhebliche Bedenken, so ist er berechtigt, die Entscheidung auszusetzen und an das Ministerium zu berichten, welches dann endgültig in der Sache beschließt' (vgl. § 60 f. d. Realgymn.); ebenso in Bayern, Württemberg, Baden, Hessen, Elsaß-Lothringen, Anhalt, Braunschweig, Reuß j. Linie, Hamburg, Bremen, Mecklenburg-Strelitz, natürlich auch in Preußen.

Nicht immer war bei uns in Preußen der Prüfungskommissar mit der diktatorischen Gewalt bekleidet wie heutzutage. Das Recht der Einsprache bekam er 1834 (§ 26): 'Sieht derselbe sich bei der Stimmensammlung . . . noch vor der Abgabe seines Votums überstimmt, so hat er die Befugnis, sich selbst vom Votieren zu entbinden und entweder den durch die Stimmenmehrheit gefaßten Entschluß ohne weiteres zu bestätigen, oder demselben, wenn er seiner Überzeugung widerspricht, seine Bestätigung zu versagen.' — Das Recht, die Prädikate unter den schriftlichen Arbeiten zu ändern, besaß er damals noch nicht, ebensowenig 1859 in der Ordnung für die Realschulen I. O., erst 1882 erhielt er es durch § 9, 3 schon in der jetzigen kategorischen Form: Änderungen zu verlangen und eintreten zu lassen. Jetzt ist ein Teil der Befugnisse, mit denen die Kommission 1892 ausgestattet wurde, auf den Kom-

[1]) Ähnlich im Bezug auf die schriftlichen Arbeiten, O. E. § 83, 5.

missar übertragen. Der Prüfungskommissar in Norddeutschland hat die Befugnis: nach der Anmeldung und dem Antrag der Oberlehrer die Zulassung zur Prüfung auszusprechen, die Themata zu den schriftlichen Arbeiten auszuwählen oder neue zu stellen, die Texte auszuwählen oder neue zu geben, die Urteile unter den Arbeiten zu ändern, bei den Schülern die Prüfung in dem einen oder anderen Fache abzukürzen oder ganz fortfallen zu lassen, d. h. also die 1892 eingeführte, jetzt aufgehobene Teilbefreiung nach seinem Gutdünken wieder zur Geltung zu bringen, eine Prüfung auch noch in anderen Fächern zu verlangen als in den vorgeschriebenen, die Prüfung selbst zu übernehmen, die Reihenfolge der Beratungen bei der Feststellung des Urteils zu fixieren, schließlich gegen einen Mehrheitsbeschluß in Bezug auf Reife oder Unreife seine Einsprache zu erheben und die ganzen Prüfungsakten der Behörde einzureichen.

Wahrlich, ein solcher Prüfungskommissar ist ein verkörpertes Prüfungsreglement; warum überhaupt dann noch eine in zahlreiche Paragraphen gegliederte Ordnung? Und wo hat man größeres Vertrauen zu den Oberlehrern, dort wo, wie in Österreich, Oldenburg, dem Kommissar nicht einmal das Veto zusteht, oder in den Staaten, wo ihm außer dieser doch schon beträchtlichen Macht noch allerlei andere Rechte gegeben sind? Und mit welcher Begründung könnte man es überzeugend dartun, daß es notwendig sei, alle diese Rechte auf eine Instanz zu häufen, welche von allen Mitgliedern der Prüfungskommission die Schüler am wenigsten kennt? Es ist deutlich, hier waren andere als in der Sache liegende pädagogische Rücksichten maßgebend.[1])

Varia

Schließlich wären der Vollständigkeit wegen noch mancherlei Kleinigkeiten zu erwähnen. In Württemberg z. B. ist die Zeitdauer jeder mündlichen Einzelprüfung genau bestimmt, vgl. § 5, für Lateinisch und Griechisch 12 Minuten, für deutsche Literaturgeschichte 10 Minuten, für Französisch und philosophische Propädeutik nur 8 Minuten! Am längsten und deswegen wohl auch am gründlichsten muß die Prüfung in Österreich sein; nach einem mir vorliegenden Programm wurden im ganzen 42 Reifeprüflinge examiniert in der Zeit vom 5. Juli bis 11. Juli, d. h. (6. Juli ist ein Sonntag) in sechs Tagen, und zwar vormittags von 8—12 bezw. 1 Uhr, nachmittags von 3 bis 7 oder länger[2]); das ist beträchtlich länger als bei uns, wo 'in der Regel' nie mehr als zehn Schüler (§ 10, 3) an einem Tage geprüft werden sollen, aber wegen des üblichen Zusatzes 'in der Regel' doch 12 meist vorgenommen werden; hiernach würden

[1]) Daß der Prüfungskommissar d. h. der Provinzialschulrat von dem Direktor sich vertreten lassen kann, ist in Preußen häufig; aber fast immer ist der Direktor ein solcher Stellvertreter gerade für die von ihm geleitete Anstalt; warum nicht für fremde, ihm persönlich nicht unterstellte Schulen? Aus Österreich erfahre ich, daß dort in Verhinderung des Landesschulinspektors Direktoren als Prüfungskommissare nur bei solchen Gymnasien fungieren, die sie nicht leiten. War dies kürzlich in Preußen nicht auch einmal Sitte? Ist diese wieder fallen gelassen?

[2]) Vgl. Weisungen S. 31, § 83, Punkt 4.

also 41 Schüler nur 3—4 Tage bei uns in der Prüfung stehen, während man allerdings in Baden für 40 Schüler nur ungefähr 1½ Tage brauchen soll! Diese auffallend lange Zeit in Österreich muß die Prüfung zu einer sehr gründlichen machen; ob sie auch dementsprechend strenger ist, kann hier nicht festgestellt werden; in dem oben erwähnten Einzelfalle wurde von jenen 42 nur einer 'reprobiert', 37 bestanden glatt (5 mit Auszeichnung), 4 erhielten die Erlaubnis zu einer Wiederholungsprüfung, welche nach vier Wochen abgehalten wurde und auch noch diese 4 'reif' machte.[1]) Ebensowenig läßt sich hier feststellen, ob auch anderwärts in Österreich trotz der auf dem Papier und der Zeit nach so strengen Prüfung solche glänzende Ergebnisse erzielt werden.

Für Sachsen-Meiningen (§ 18) ist es eigentümlich, daß die für reif erklärten Schüler noch bis zu dem Schluß des Halbjahres dem gesamten Unterrichte beiwohnen müssen (auch in Baden), für Reuß ä. L. (§ 6 D, 9) gilt die Bestimmung, daß das Protokoll mit tunlichster Schärfe den Gang des Examens darstelle. — Bücher und Utensilien dürfen die Schüler zur mündlichen Prüfung nicht mitbringen; könnten sie nicht zur mündlichen Prüfung in der Mathematik Zirkel und Papier bei sich führen? Kreide und schwarze Wandtafel müßte seitens der Schule in Bereitschaft gehalten werden, was leider selten geschieht. In Bayern und Baden unterschreibt das Zeugnis nur der Kommissar und der Rektor, sonst, wie in Preußen und Österreich, wohl überall die gesamte Kommission. Doch das sind Quisquilien. Wichtiger scheint, was wir in Österreich, Weisungen, S. 35 zu § 85 (Konferenz über die Zeugnisse) lesen: 'Nach Beendigung der mündlichen Prüfung und nach Entfernung der etwa anwesenden Väter und Vormünder' — hier ist also die mündliche Prüfung eine öffentliche; in Preußen ist dies nie Sitte gewesen, auch habe ich nicht gefunden, daß in anderen Staaten Privatpersonen zu dem mündlichen Examen Zutritt gestattet wäre.

Eine andere Frage ist es, ob es zweckmäßig sei, die Ergebnisse im Betragen sowohl wie in den Einzelfächern in Nummern oder in bestimmte Prädikate (vorzüglich, gut u. s. w.) zusammenzufassen. In Baden gibt es Gesamtnoten 1—4, jetzt dafür Worte; in Sachsen wird auch das Betragen durch Nummern I, II, III charakterisiert; in Bayern werden die Leistungen ganz kurz durch die üblichen Prädikate zensiert; bei uns in Preußen wird Betragen, Fleiß, Aufmerksamkeit durch längere Charakterisierung ausführlicher beschrieben, ebenso wie meist anderwärts, was jeder billigen wird. Aber die Leistungen könnten auch in Preußen einfach durch die vorgeschriebenen Bezeichnungen kurz ausgedrückt werden; erstens bedient man sich, wie gewiß auch anderwärts, meist doch nur der Worte, welche unter 'Maßstab zur Erteilung des Zeugnisses' in dem Prüfungsreglement von 1892 stehen, wonach es dem Schüler gelungen ist 'ein in seinem Ideenkreise liegendes Thema ... in angemessener Ordnung und fehlerfreier Schreibart zu bearbeiten' u. s. w. u. s. w. Und zweitens: wer liest später bei der Immatrikulation, selbst bei Bewerbungen um Stipendien, diese eingehende Schilderung der Leistungen? Wohl muß man vom sittlichen Verhalten genauere

[1]) Das wird mir allerdings als ein 'selten günstiges' Resultat bezeichnet.

Kenntnis nehmen, bei den Leistungen sieht jeder nur zu, ob das Schlußprädikat gut, genügend ist. Es wäre also, auch um das Schreibwerk zu ersparen, wünschenswert, wenn man überall, wo es noch nicht geschieht, sich der österreichischen und bayerischen Kürze befleißigte. Soweit mir bekannt, pflegt man bei viel wichtigeren Zeugnissen, z. B. bei denjenigen der Oberlehrer in Preußen, jetzt auch nicht das Wissen oder das Nichtwissen genau aufzuzählen[1]), um schließlich doch die Fakultas für alle Klassen zu gewähren; hier wäre es vielleicht wichtiger; warum also bei der Reifeprüfung?

Endlich wäre es besser gewesen, wenn man sich in Preußen und in anderen Staaten entschlossen hätte, ein Gesamtprädikat für das ganze Zeugnis zu geben, wie es bei uns 1812 vorgeschrieben war, wie es auch jetzt in Baden nach den Nummern 1—4, in Sachsen von I—III mit Zwischenstufen I^b, II^a u. s. w. geschieht, oder wie in Reuß ä. L. und j. L. nach den Prädikaten 'sehr gut', 'gut', 'genügend', 'bestanden', es noch üblich ist, wie es auch in Österreich geschieht, wo es heißt 'mit Auszeichnung reif', 'reif'.

Um so mehr wäre das jetzt 1901 bei uns angebracht gewesen, als durch den sehr ausgedehnten Gebrauch der Kompensation Reifezeugnisse entstehen können mit drei, vier Fächern, die als 'nicht genügend' bezeichnet sind (wie unten Beispiele zeigen werden), und die man doch durch Nr. II oder III von den bessern billigerweise hätte unterscheiden müssen: die einfache Bezeichnung 'reif' ist doch hier eine Ungerechtigkeit gegen solche, die überall 'genügend', 'gut', 'vorzüglich' aufweisen; die Befreiung von der mündlichen Prüfung, welche ja auf dem Zeugnis vermerkt wird (nicht in Württemberg), hebt diese guten oder besseren Reifeprüflinge von den schlechteren nicht genug ab.

Zu allerletzt noch den Hinweis darauf, daß in Deutschland für Schüler höherer Lehranstalten Prüfungsgebühren nicht zu entrichten sind; in Sachsen ist § 71 besonders gesagt: 'Für Schüler der Anstalt sind die Reifeprüfungen unentgeltlich.' Eine einzige Ausnahme bildet hier Mecklenburg-Schwerin, während in dem Schwesterlande Mecklenburg-Strelitz die Prüfung nichts kostet. In der Prüfungsordnung für Mecklenburg-Schwerin liest man § 17: 'Die Abiturienten der Gymnasien haben vor Einhändigung ihres Abgangszeugnisses eine Gebühr von 14 Mk. und den Betrag des zu verwendenden Stempels an die Kasse des Gymnasiums zu entrichten . . . Extraneer[2]) haben vor Beginn der schriftlichen Prüfung . . . an Gebühren und Stempelverlag 31 Mk. 60 Pf. . . . zu entrichten.' Es ist nur gut, daß diese 14 Mk. nicht vor Eintritt in die

[1]) Ebenso auf den Zeugnissen der Ärzte, vgl. die für ganz Deutschland geltende neueste Prüfungsordnung für Ärzte vom 28. Mai 1901.

[2]) Die Bedingungen, unter denen Extraneer die Prüfung zu bestehen haben, konnten hier nicht berücksichtigt und verglichen werden, weil Extraneer nicht auf den höheren Schulen vorgebildet sind. Indessen mögen hier als Kuriosa nicht unerwähnt bleiben: In Baden wird für Extraneer die Prüfung an Gymnasien um 5 Mk. höher eingeschätzt (30 Mk.) als an den dortigen Realgymnasien und Oberrealschulen (25 Mk.). In Elsaß-Lothringen kostet für die Wilden die Prüfungsangst 80 Mk. (§ 17, 8), wovon allerdings die Hälfte 'bei günstigem Erfolge' zurückerstattet wird. Wahrscheinlich soll das abschrecken! Sonst sind diese Gebühren 30 Mk., nur in Bremen 40 Mk.

Prüfung überhaupt erhoben werden, sondern als eine Art Kopialien; aber hoch genug sind diese Kopialien!

Auch in Österreich ist die Prüfung nicht kostenfrei; Weisungen S. 39 zu § 87: 'Als Taxe für das Examen hat ein Examinand, welcher als öffentlicher Schüler die oberste Klasse eines zur Abhaltung der Maturitätsprüfung berechtigten Gymnasiums absolviert hat, 12 K., ein Privatist oder Externer den dreifachen Betrag vor dem Beginne der schriftlichen Prüfung zu erlegen.' Es folgt dann noch die Bestimmung, daß halbe oder ganze Freischüler in demselben Verhältnisse auch vom Erlage der Prüfungstaxe befreit sind.

Schlufsbetrachtungen[1])

Gewiß wird mancher Amtsgenosse von dem hohen Sitze seiner wissenschaftlichen Forschung und Tätigkeit mitleidig auf uns herabblicken, die wir diesen mühevollen Weg durch das Paragraphengestrüpp der Prüfungsordnungen gegangen sind. Gewiß hat Wiese recht, wenn er sagte: 'Das Beste in der Schule geschieht ohne gesetzliche Vorschrift', und Kruse, der 1890 (Verhandlungen S. 591) äußerte: 'Man kann nach der schönsten Prüfungsordnung ganz unzweckmäßig und nach der schlechtesten ganz vortrefflich prüfen.' Und, fügen wir hinzu: man kann nach der schwersten Prüfungsordnung sehr leicht, nach der leichtesten sehr schwer prüfen. Manche Amtsgenossen gebärden sich deshalb wie Genies: Zwang und Regel alles dessen, was vom grünen Tisch kommt, glauben sie abweisen zu müssen und finden so etwas sehr überflüssig. Nun, wir sind etwas bescheidener: wie alle Gesetze für den Durchschnitt der Menschen geschrieben sind und nur Bismarckischen Naturen dieselben abzuschütteln möglich ist, so wollen wir uns lieber zu den Durchschnittsmenschen rechnen, auch auf Durchschnittsfälle im Schulleben uns einrichten, und mag auch das Goethische: 'es erben sich Gesetz und Rechte wie eine ewige Krankheit fort' für jede Prüfungsordnung gelten — sie sind einmal notwendige Übel, diese Satzungen, aber notwendige; Wiese selbst hat die Zahl dieser Übel um nicht wenige Paragraphen vermehrt und vermehren müssen. Hier war es uns nicht darum zu tun, eine oder zwei dieser Ordnungen zu betrachten, sondern eine möglichst große Zahl nebeneinander zu stellen und zu vergleichen. Hat

[1]) Allen den Schulbehörden und Anstaltsleitern, welche mir durch gütige Übersendung der nicht im Druck veröffentlichten Prüfungsordnungen diese vergleichende Zusammenstellung ermöglichten, sage ich hiermit meinen aufrichtigen Dank, insbesondere aber wiederum denjenigen, die auch diesmal auf etwaige Irrtümer hin die Korrekturbogen durchsahen: den Herren Dr. C. F. Vrba, k. k. Professor am k. k. Erzherzog Rainer-Gymnasium in Wien, Oberstudienrat Prof. Dr. Wecklein in München, Mitglied der Königl. bayerischen Akademie der Wissenschaften, Prof. Dr. Hirzel, Rektor des Königl. Gymnasiums in Ulm, Geh. Hofrat Haug, Gymnasialdirektor in Mannheim, und nicht zuletzt dem Herausgeber dieser Zeitschrift. — Was Hessen anbetrifft, so macht mich Herr Geh. Oberschulrat Nodnagel in Darmstadt, dem ich wegen wiederholt erteilter gütiger Auskunft ebenfalls zu großem Dank verpflichtet bin, auf das Werk aufmerksam, das nächstens erscheint bei Roth in Gießen: 'Das höhere Schulwesen im Großherzogtum Hessen, Gesetze, Verordnungen und Verfügungen.'

man nur eine zur Hand, kann man leicht getäuscht werden und, befangen in subjektiven pädagogischen oder schultechnischen Vorurteilen, dies oder jenes mit Unrecht an ihnen loben oder tadeln; viele, nebeneinander gestellt, fordern fortgesetzt zur Kritik heraus, leiten uns einerseits zu großer Vorsicht und Bescheidenheit in Bezug auf Lob und Tadel, zeigen uns aber anderseits hier einen zweideutigen Ausdruck, dort einen pädagogischen Mißgriff gerade durch diese vielfältige Widerspiegelung. Endlich: etwas von dem Geist, der in den von diesen Ordnungen beherrschten Schulen waltet, lassen sie uns auch verspüren; bilden sie doch den geistigen Niederschlag der in den Unterrichtsverwaltungen laufenden Strömungen, und sind sie doch gewiß von Männern verfaßt worden, die, wissenschaftlich und pädagogisch reich gebildet und vielseitig erfahren, ihr bestes Wissen und Können zur Vervollkommnung derselben darangesetzt haben, mögen auch leider, wie man mitunter zwischen den Zeilen lesen kann, oft andere als rein pädagogische oder schultechnische Richtungen diese ihre besten Absichten und Wünsche nicht zur vollen Ausgestaltung haben kommen lassen.

So mag es sich denn doch wohl verlohnen, nach solcher mühsamen Wegstrecke durch papierne Vorschriften einen Rückblick und einen Ausblick zu tun. Zunächst wird man sich des Eindrucks nicht erwehren können, daß unsere deutschen Jungen trotz der Abiturientenkonvention auf noch recht verschiedenartigen Wegen zur Universität gelangen, was ja jeder Kundige wußte. Streng genommen sind eigentlich Übereinstimmungen vorhanden nur in den Forderungen betr. die Sprachen; und da im Verhältnis zu der großen, übergroßen Zahl der Gymnasien nur wenig andere höhere Lehranstalten vorhanden sind, so kann man eine einheitliche deutsche Jugendbildung zu Universitätszwecken nur in altsprachlicher Hinsicht feststellen; hier sind die Anforderungen überall die gleichen, sie reichen einerseits bis Tacitus und bis zur lateinischen Komödie, anderseits bis zur griechischen Lyrik, Äschylos und Platon hinauf; mag auch dies Ziel oft nur gelegentlich erstrebt sein — immerhin eine recht beträchtliche Höhe! Die Mathematik aber hat sich nicht solche durchgängige Gleichheit erringen können; abgesehen von Württemberg und Hamburg, wo Differentialrechnung auf der Schule getrieben wird, fällt Bayern aus dem Rahmen Deutschlands heraus, auch Württemberg, weil keine mündliche Prüfung hierin stattfindet. Das sind, abgesehen vom Deutschen, die 'Hauptfächer'. Ein eigentümliches Geschick hat nun diejenigen Fächer getroffen, welche man die 'ethisch-bedeutsamen' genannt hat. Am leidlichsten ist es noch der Geschichte ergangen, aber sehr bildungs-nivellierend wird es auch nicht wirken, wenn alte Geschichte[1]) auf den norddeutschen Realanstalten, außer in Mecklenburg, nicht bei der Reifeprüfung herangezogen wird, mögen auch die für die 'Weltkultur wichtigsten römischen Kaiser' jetzt wieder in den Lehraufgaben für alle Oberstufen vorhanden sein; wie sich die Anforderungen auch hier bei weitem

[1]) In Württemberg wird die alte Geschichte überhaupt nur in der schriftlichen Geschichtsprüfung, bei den 'Zahlenfragen', berücksichtigt'.

nicht auf gleicher Höhe halten, ist oben S. 135. 136 gezeigt. Ja selbst im Deutschen gehen die Ansprüche in der Art wie in dem Maß sehr auseinander. Freilich ein deutscher Aufsatz wird überall gefordert; oft kann ein 'Ungenügend' im Deutschen noch die Reife hindern. Indessen da, wo das Aufsatzthema von der Zentralstelle gegeben wird, muß der Aufsatz ganz anders sein, andere Ansprüche stellen als da, wo dies nicht geschieht; und anderwärts kann er, auch wenn er vorher nicht zurecht gelegt ist, literarhistorische Kenntnisse nicht dartun; nach literarhistorischen Kenntnissen fragt man nur in Österreich und Württemberg. Wie es hinsichtlich der Religion steht, braucht nach obigem nicht mehr dargelegt zu werden. Wenn man gegenüber der Forderung, auch dem Deutschen und der Religion in der mündlichen Reifeprüfung Raum zu gönnen, immer wieder darauf verweist, daß doch ein energischer Unterricht in diesen Fächern fast dasselbe erreiche ohne eine spätere Prüfung, so wird doch die geringere Wertschätzung von Lehrgegenständen, in welchen nicht mündlich geprüft wird, mindestens seitens der Schüler keiner irgendwie abstreiten wollen. In der Tat scheint man auch den Ergebnissen der Maturitätsprüfung in diesen Fächern nicht recht zu trauen, daher wohl auch die bei der Oberlehrerprüfung z. B. in Preußen betonte Forderung, eine allgemeine Bildung gerade im Deutschen und in der Religion (früher auch noch in der Geschichte) von neuem zu beweisen. Wenn die Reifeprüfung auf der Schule hier ihre Schuldigkeit täte, warum solche Postulate Männern gegenüber, deren ernste Studien und innerer Bildungstrieb von selbst sie anspornt zur Aneignung jener Bildungsgebiete, in ganz anderem Maße als oft törichte, im Schulzwange gehaltene Jungen? Was schon aus dem Text der Abiturientenkonvention hervorgeht, es läßt sich nicht leugnen: gerade in den Fächern, welche nicht nur den Charakter des Einzelnen, sondern den einer Nation bestimmen, geht die deutsche Bildung ziemlich auseinander. In Religion wird sich das ja schwerlich ändern lassen, aber in Literatur und in Geschichte brauchte die deutsche Vielstaaterei der Einheit nicht im Wege zu stehen. Mögen also seit 1892 viele norddeutsche Staaten Preußen sich zum Muster genommen haben, die großen Staaten, besonders die süddeutschen einerseits, Preußen anderseits, stehen wie unzugängliche pädagogische Burgen, jede von der anderen weit entfernt und getrennt, vor unseren Blicken da; auch die deutsche Abiturientenkonvention ist ihnen längst aus dem Sinn gekommen. Und was das beinahe Komische ist, selbst innerhalb desselben Landes haben wir recht verschiedene Prüfungsordnungen, ich denke dabei zuerst an die drei badischen, für Gelehrtenschulen, Realgymnasien und Oberrealschulen[1]); an die drei hessischen, an die für Mecklenburg-Schwerin und Mecklenburg-Strelitz, zwei so nahe beieinander liegende Länder! Kann man wirklich einen anderen Grund für diese Abweichungen angeben als den höchstnichtigen, daß die Zeit der Entstehung dieser Reglements eben eine verschiedene ist und man es für überflüssig hielt, die spätere nach der älteren etwas zu modeln?

[1]) Selbstredend handelt es sich nicht um die in der Natur dieser Anstalten begründeten Verschiedenheiten der Anforderungen, sondern um die Art und Weise der Prüfung.

So sind die wenigsten dieser Arten oder Spielarten von Prüfungsordnungen aus der Individualität der Staaten zu rechtfertigen, wenn man nicht die Tradition von historischem Recht oder historischem Unrecht (denn auch solches existiert) als individuelle Eigenschaft ansieht; es soll doch jemand einmal mit dem Charakter der bayerischen Prüflinge, der Eigenart des Landes es wirklich in Einklang zu bringen versuchen, daß dort das Betragen der ganzen Schulzeit auf das Prüfungszeugnis mit einwirkt! Aber unsere pädagogischen Individualisten werden sich trotzdem über diese Musterkarte von Prüfungsordnungen freuen: 'je bunter, desto besser' ist ihr Ruf. Nur übersehen sie dabei auch das eine, wie viel schwerer die Reifeprüfung in dem einen Lande ist als in dem andern, vielleicht nur einige Meilen jenseits der Grenze.

Damit taucht wie von selbst die Frage auf: Sind in diesen Prüfungsordnungen schon Anzeichen vorhanden, welche die Prüfung leichter oder schwerer zu machen heischen? Zunächst erscheint es fast wunderbar, daß man so häufig, nach meinem Dafürhalten wenigstens, das Betragen nicht hoch genug einschätzt. Unsichere Kunden, vielleicht auch Schwindler können oft dreimal die Prüfung versuchen, ja sie können, einmal oder gar zum zweiten Male zurückgestellt, nach den geltenden Bestimmungen dann noch von der mündlichen Prüfung dispensiert werden, ja sie müssen sogar hier und da der Wohltat einer Kompensation noch teilhaftig werden. Dem Prüfungszeugnis selbst braucht man es dann gar nicht anzusehen, was der Inhaber als immerhin schon reiferer Jüngling verschuldet hat; wie er selbst bei dem letzten feierlichen Abschluß seiner Schullaufbahn, sehr gelinde gesagt, die Manieren unreifer Schulbuben nicht abgelegt hat. Ganz unschuldig sieht sein Zeugnis[1]) aus: nur daß er $2^1/_2$ Jahre in Prima gewesen, erweckt Bedenken. Nur in Österreich wird geradezu eine Bemerkung darüber beigefügt, daß solch Vergehen stattgefunden hat. Ferner soll oft nur das Betragen der letzten zwei[2]), vereinzelt sogar nur das des letzten Jahres mitsprechen. Schon oben ist gesagt, daß diese Beschränkung nicht genug Bürgschaft dafür bieten kann, daß die Schüler, wenn sie sittlich für mündig erklärt werden, nun auch mündig sind. —

Auch für die Leistungen darf häufig genug nur das angerechnet werden, was als Primanerpensum (in Sachsen nur das Oberprimanerpensum) abgefragt werden kann. Besonders gilt diese Norm für die norddeutschen Staaten, welche noch auf dem Boden von 1892 stehen; indessen auch in Preußen bildet in der Religion jetzt noch das Primanerpensum den Gegenstand der Prüfung, in Baden

---

[1]) In Preußen existierte in der Ordnung für Realschulen I. O. von 1859 geradezu ein Verbot, daß solcher Täuschungsversuch ins Zeugnis aufgenommen würde (§ 5), und für Reuß ä. L. existiert dies Verbot noch heutzutage, vgl. § 5 B 8.

[2]) Nachträglich sei hinzugefügt, daß Sachsen-Meiningen § 17, Anmerkung ad I bestimmt: 'Gesetzlichkeit, Anständigkeit und Sittlichkeit . . . auch außerhalb der Schule zu würdigen und auf Grund der bisherigen Schulzensuren das Urteil aus der ganzen bisherigen Führung des Abiturienten abzuleiten'. Und in Reuß ä. L. § 7, 2 lesen wir: 'das Prädikat «sehr gut bestanden» darf niemals zugestanden werden, wenn das Urteil der Lehrer erhebliche Anstände wegen des sittlichen Verhaltens des Schülers enthält'.

in der Geschichte für die Gelehrten- und Oberrealschulen[1]) sogar nur das der Oberprima. Endlich müssen wir hier noch eingehender die Sicherheitsformeln besprechen, die überall für die schriftliche wie für die mündliche Prüfung ein zu straffes Anspannen des Bogens verhindern sollen. In Baden findet es in einem Runderlaß vom 23. Juli 1888 durchaus Billigung, daß der Prüfungsaufsatz an irgend ein im Unterricht behandeltes Literaturwerk anknüpft, auch sollen die zu übersetzenden Textstellen nicht zu lang sein; für die Oberrealschulen gilt die nachher zu erwähnende preußische Formel. Ferner lautete schon ein Runderlaß des Oberschulrats vom 31. Dezember 1883: '... sowohl bei der Stellung des Themas zum deutschen Aufsatz als der mathematischen Aufgaben ist darauf Bedacht zu nehmen, daß der Gegenstand als wohlbekannt vorausgesetzt werden darf und das Gelingen der Arbeit nicht davon abhängt, ob ein Schüler dabei durch besondere Erfindungsgabe unterstützt wird'; freilich müsse es vermieden werden, daß die im Schulunterricht vorangehenden Übungen den Charakter spezieller Vorbereitung für die Prüfung annehmen, doch sei es gut, wenn die schriftlichen Arbeiten immer mehr Anlehnung an den Lehrstoff des letzten Jahres fänden.

Während man in Bayern solche Kautelen gar nicht aufgenommen hat und in Württemberg § 3 (S. 112 Fehleisen) wie auch in Sachsen § 63 nur vorschreibt, die Aufgaben sollten noch nicht behandelt seien, heißt es in Österreich Weisungen S. 22: 'da die Aufgaben, vollständig aus dem Kreise der Beschäftigungen der obersten Klasse gewählt, eine spezielle Examenvorbereitung nicht erheischen', und dazu O. E. § 81: 'ein Thema zu wählen, welches innerhalb des Gedankenkreises der Schüler liegt und der Höhe der von ihnen zu bekundenden allgemeinen Bildung angemessen ist, ohne daß jedoch dasselbe oder ein ihm zu nahe verwandtes bereits im Lehrkursus selbst bearbeitet ist'. Preußen hatte 1834 in § 14 die Formel: '... solche Aufgaben zu wählen, welche im Gesichtskreis der Schüler liegen, und zu deren augenblicklicher Behandlung auf eine dem Zweck entsprechende Weise Verstand, Überlegung und Sprachkenntnisse ohne spezielle Vorbereitung hinreichen und über welche eine ausreichende Belehrung durch den vorgängigen Gymnasialunterricht vorausgesetzt werden kann'; 1859 sucht man vergeblich nach dergleichen. Da lesen wir 1882 § 7, 2 zuerst die jetzige Fassung: 'die Aufgaben sind so zu bestimmen, daß sie in Art und Schwierigkeit die Klassenaufgaben der Prima in keiner Weise überschreiten; sie dürfen aber nicht einer der bereits bearbeiteten Aufgaben so nahe stehen, daß ihre Bearbeitung aufhört, den Wert einer selbständigen Leistung zu haben'. So ist es auch 1892 und jetzt 1901 stehen geblieben. Diese Worte sind dann in die Ordnungen der meisten norddeutschen Staaten übergegangen, so in die von Anhalt-Dessau, Braunschweig, Elsaß-Lothringen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Schwerin und Strelitz, Olden-

[1]) Bezeichnend ist es, daß für die badischen Realgymnasien § 20, 4 keine Beschränkung auf das Oberprimanerpensum gefordert ist, die tatsächlich aber doch stattfinden soll.

burg, Reuß j. L. u. a. Es ist klar, diese letzte Reihe von Staaten ist durch die Bedingung: 'die Arbeiten sollen in Art und Schwierigkeit die Primaneraufgaben nicht überschreiten' in der Sorge um zu ungünstigen Ausfall des Examens weiter gegangen als die, welche, wie Württemberg und Sachsen, nur vor Behandlung eines schon dagewesenen Themas warnen; solche Warnung richtet sich eigentlich mehr gegen gutmütige und etwas gewissenlose Oberlehrer.

Auch die mündliche Prüfung soll nicht zu schwer gemacht werden. Alle Staaten, auch Bayern, das ja allein für die schriftliche keine Sicherheitsformel aufgenommen hat, stellen natürlich die Forderung, daß einige Textstellen gelesen, andere noch nicht gelesen seien, und daß die letzteren leichter seien, frei von kritischen oder sachlichen Schwierigkeiten, oder wie sonst die Wendungen lauten mögen. Zwei Staaten haben noch größere Fürsorge getroffen, Hessen und Elsaß-Lothringen: Hessen hat in der Ordnung für alle drei Schularten, auch in der von 1901 für die Oberrealschulen, in § 9 und § 10, 3 folgenden Wortlaut stehen: 'Bei der Prüfung sollen in der Regel solche Fragen gestellt werden, welche ein fleißiger Oberprimaner von durchschnittlicher (!) Begabung ohne besondere (!) Vorbereitung zu beantworten vermag, und welche geeignet sind, nicht sowohl sein gedächtnismäßiges Wissen als sein Können hervortreten zu lassen. Auch ist dem Schüler Gelegenheit zu geben, sich klar und zusammenhängend auszusprechen.' Genau dasselbe liest man § 11, 7 für Elsaß-Lothringen, nur mit der Einleitung: 'der Vorsitzende hat darüber zu wachen . . .'. Auffällig bleibt es, daß, abgesehen von einer mehr die Lehrer treffenden Warnung, nirgends gegen zu große Leichtigkeit der Prüfung Sicherheitsmaßregeln getroffen sind, wohl aber überall gegen zu große Schwierigkeiten. Hierin aber geht offenbar jener Passus für Hessen und Elsaß-Lothringen, mag man auch sonst vieles in ihm billigen, durch die verlangte Rücksichtnahme auf die durchschnittliche Begabung der Prüflinge viel zu weit. Man muß ja leider innerhalb der Schule, bei Klassenarbeiten und Versetzungen oft die Durchschnittsbegabung in Rechnung ziehen, und man kann dies aus dem Grunde, weil es Schüler sind, weil man jungen Menschenkindern schließlich nie trotz kleiner Anfänge Entwicklung zu Großem absprechen soll, auch weil man sie ja noch weiter in der Fortbildung behält. Muß man aber auch schon hierbei um so strenger verfahren, je höher die Klasse ist, so soll man bei der Reifeprüfung doch einen absoluten Maßstab haben und nicht nach der Durchschnittsbegabung[1]) die Anforderungen qualitativ herabmildern. Wohin kann das führen? Da gibt es bald keine Grenze nach unten mehr!

Aber auch in Bremen und Preußen kann nach der allerneuesten Wandlung, die das Prüfungsreglement erfahren, die Möglichkeit eintreten, daß die Prüfungen ziemlich leicht zu bestehen sind. Nach § 11, 3[b] kann hier ein Prüfling z. B. von einem Gymnasium mit folgendem Zeugnis entlassen werden:

[1]) Wie anders das älteste preußische Reglement von 1812 in § 11, wo die schriftliche Prüfung auf das 'Talent' gerichtet war (worauf schon Nath aufmerksam gemacht hat). — Daß man bis jetzt auf den höheren Schulen zu sehr nach dem Durchschnitt urteilt, sagt auch P. Geyer, Monatschrift für höhere Schulen 1902 I 19.

Deutsch: genügend; Latein: ungenügend; Griechisch: gut; Mathematik: genügend; Religion: genügend; Französisch: gut; Geschichte, Geographie: ungenügend. Das wird man noch hingehen lassen; aber nach dem Satze: Ausnahmsweise ist es zulässig, bei den Schülern, die nach ihrer Persönlichkeit und geistigen Entwicklung besondere Berücksichtigung verdienen, über unzureichende Leistungen in dem einen oder anderen unter b) nicht erwähnten Fache auch dann hinwegzusehen, wenn die Voraussetzungen für einen Ausgleich nach Maßgabe der Bestimmungen in Absatz 2 nicht vorliegen, ist, wenn ich den Paragraph richtig auslege, auch folgendes Reifezeugnis möglich: Deutsch: genügend; Lateinisch: ungenügend; Griechisch: gut; Mathematik: genügend; Religion: ungenügend; Geschichte, Geographie: ungenügend; Französisch: genügend; denn diese 'Nebengegenstände', wie wir sie nennen können im Unterschiede zu der Reihe: Deutsch — Mathematik, brauchen untereinander nicht ausgeglichen zu werden; es ist demnach möglich, daß das Französische auch noch 'ungenügend' ausfällt, also alle 3 bez. 4 Nebenfächer ausfallen und doch, da der Schüler wegen 'seiner Persönlichkeit und seiner geistigen Entwicklung besondere Rücksicht verdient', die Kommission ihn für reif erklärt. Ein solches Abiturientenzeugnis, ähnelt dem oben S. 219 mitgeteilten von 1812 gar sehr, nur war man damals vorsichtiger, man nannte den Erwerber eines solchen Zeugnisses 'bedingt tüchtig', heute würde man ihn nicht 'bedingt reif' nennen, sondern einfach 'reif'.

So weit kann auch hier die Grenze nach unten gezogen werden! Sollten solchen Bestimmungen gegenüber nicht die Stimmen derer in der Presse, leider auch in der Fachpresse der Amtsgenossen, und im Publikum endlich verstummen, die immer noch nach Erleichterung dieser Prüfung schreien, indem sie behaupten, sie mache die Schüler schon lange vorher nervös? Wahrlich, die solche Rufe immer wieder ertönen lassen, scheinen weder die Prüfungsordnungen selbst noch die Entwicklungsgeschichte[1]) einzelner unter ihnen je studiert zu haben! Und abgesehen hiervon, stellt nicht ein Zeitalter, das noch mehr Erleichterung der Prüfungen begehrt, sich selbst ein beredtes testimonium paupertatis aus? Alle solche Rufe besagen doch weiter nichts als das eine: die geistige Rüstung, die unsere Großväter und Väter trugen, da sie die großen Kämpfe von 1866, 1870/71 schlugen und, wie Oskar Jäger sagt, mit einer vorzüglichen Note bestanden, ist uns Enkeln und Söhnen zu schwer geworden, sie erdrückt uns; macht sie uns leichter!

Woher fortgesetzt solche sich selbst bloßstellenden Rufe? Wenn die höheren Schulen noch von den Söhnen derselben Bevölkerungsklassen besucht werden wie vor einem Menschenalter, sind die Nachkommen wirklich nicht mehr im stande, das Maß von Wissen sich anzueignen, das ihre Väter erworben? Oder hat sich das Schülerpublikum so verändert? Sind zu viel von den 'Viel zu vielen' eingedrungen? Oder hat sich unser Zeitgeist gewandelt? Will er

[1]) Daß man stetig hierin abwärts gestiegen ist, sagt auch Münch, Monatschrift für höh. Schulen 1903 I 12. — Den Fortschritt dagegen der amtlichen preußischen Lehrpläne von 1892—1901 beleuchtet Chr. Schöner, Blätt. f. bayer. Gymn. 1903 I.

mehr eine technisch-industrielle Bildung?[1]) Vielleicht wirken diese Momente vereint — Aber solche, die mehr dazu berufen sind als ich, mögen die Antwort geben!

Die Frage, ob die Reifeprüfung nach den Prüfungsordnungen (nur darum handelt es sich immer) in Deutschland zu schwer ist, muß also verneint werden.

Wie von selbst schnellt die Gegenfrage empor: ist sie zu leicht nach den Reglements? Arbeitet der Auslesemechanismus der deutschen Reifeprüfung scharf und fein genug, um die Spreu von dem Weizen zu sondern, um nicht zu viel 'geistiges Proletariat' schon den Universitäten zuzuführen? Denn darüber täusche man sich nicht: wenn die Klagen über Zunahme desselben Grund haben, so sind nicht die Universitäten, sondern die höheren Schulen in erster Linie dafür verantwortlich zu machen. Einige werden wohl manche Bestimmungen in den obigen Ordnungen noch zu schwer finden; nun, das Sprichwort, daß nichts so heiß gegessen als es gekocht wird, gilt besonders für Prüfungen und mag solche Furcht beschwichtigen; andere mögen die Maschen zu weit finden; nun, die Praxis kann anders sein und mag dort die Netze enger machen, wo es nötig ist. So mögen denn solche, die dazu mehr berufen sind oder sich dazu berufen fühlen, weil sie etwas mehr von der Wirklichkeit kennen, die Antwort auf die obige Frage geben.

Zweierlei mag stets hierbei in Erwägung gezogen werden. Gewiß wirken auch bei jeder Reifeprüfung viele Imponderabilien mit, gewiß bleibt jede Reifeprüfung ein kleines wissenschaftlich-pädagogisches Problem, das fast immer von neuem gelöst werden muß, schließlich läuft es oft auf eine Art Kompromiß hinaus zwischen starren Gesetzesanforderungen und billigen Rücksichten auf den Prüfling. Die Frage ist nur die, ob nicht in vielen Ordnungen schon durch die Fassung der gesetzlichen Anforderungen, z. B. auch durch jene Sicherheitsformeln von vornherein dieser Kompromiß durchaus zu Gunsten des Prüflings entschieden ist. Zweitens kann selbst die genaueste Statistik über das Verhältnis der Durchgefallenen mit Einschluß jener heimlich Durchgefallenen zu den 'Reifen' diese bange Frage allein auch nicht sicher beantworten; daneben müßte man schon einen Einblick erhalten können in die Prüfungsarbeiten selbst, besonders in die deutschen Aufsätze; wie am Anfang dieser Arbeit vorgeschlagen: solche Arbeiten könnten wohl einige Zeit nachher, wenn etwas Gras über die Prüfung gewachsen, im nichtwissenschaftlichen Teile der Schulprogramme zu Nutz und Frommen der Mit- und Nachwelt veröffentlicht werden. Vorläufig aber wird jeder zu den deutschen Unterrichtsverwaltungen das Vertrauen haben, daß sie trotz mancher bedenklichen Paragraphen die Reifeprüfung nicht zu einer bloßen Form machen werden; ihnen gegenüber ist ein 'Videant consules' nicht nötig.

Wozu also der Lärm? wird mancher denken. Weshalb diese langweilige Paragraphenmusterung? Auch die Möglichkeit einer größeren Einheitlichkeit

[1]) Über das Hin und Her der Meinungen orientiert das vortreffliche Buch von A. Messer, 'Die Reformbewegung u. s. w.' Teubner 1901. — S. 117, Anm. ist 'leider' zu streichen

der deutschen Reifeprüfung — eine einheitliche Prüfungsordnung für die Ärzte haben wir — ist bei den politischen Verhältnissen doch fürs erste ausgeschlossen. Sollte wirklich jemand aus den vorhandenen ein 'Normalabiturientenprüfungsreglement', zu deutsch: einheitliche Ordnung für die deutsche Reifeprüfung zusammenstellen wollen? Solch Ragout würde niemandem munden. So bleibt denn als einziger praktischer Zweck dieser Zeilen der in der Einleitung ausgesprochene übrig: einmal Umschau gehalten und etwas Erfahrung gesammelt zu haben. Vielleicht wird nun noch mancher, stolz auf seine fein psychologisch ausgeklügelte pädagogische Theorie, sich wie jener Baccalaureus im Faust gebärden:

Erfahrungswesen! Schaum und Dust!
Und mit dem Geist nicht ebenbürtig!
Gesteht! Was man von je gewußt,
Es ist durchaus nicht wissenswürdig.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Natur und Schule, Zeitschrift für den gesamten naturkundlichen Unterricht aller Schulen, herausgeg. von B. Landsberg in Allenstein in O.-Pr., O. Schmeil in Magdeburg und B. Schmid in Bautzen. I. Teil (VIII, 504 S. mit 79 Textabb.; 8 Hefte zu je 4 Druckbogen). Leipzig-Berlin, B. G. Teubner, 1902. 12 Mk.

Der Titel, den sich die neue Zeitschrift gegeben hat, bezeichnet kurz und gut das Ziel, dem sie zustreben will, dem sie auch, wie ihr erster nun vollendet vorliegender Jahrgang beweist, mit Eifer und Erfolg zugestrebt hat. Es ist weit gesteckt, aber klar umschrieben: der ganzen Natur mit ihrem Reichtum an Körpern, leblosen und lebendigen, mit ihrer Fülle von Erscheinungen will sie ihre Aufmerksamkeit zuwenden, soweit dies die Erziehung unserer Jugend, die intellektuelle, die moralische, aber auch die künstlerische, irgend wünschenswert erscheinen läßt. Die Zeitschrift stellt sich also ausgesprochen und ausschließlich in den Dienst der Schule und wendet sich an alle die, die an naturkundlichem Unterricht irgend einer Schulgattung unmittelbar oder mittelbar interessiert sind. Soviele naturwissenschaftliche Zeitschriften es auch bereits gibt, so vortrefflich eine ganze Anzahl davon ist, jeder Kenner der Verhältnisse wird es zugeben, daß die neue Zeitschrift eine Lücke unter ihnen füllt, ganz besonders fühlbar insofern es sich um die unterrichtliche Verwertung unserer Erfahrungen an lebenden Naturkörpern handelte und um ein Zusammenarbeiten der auf den verschiedensten Gebieten, nicht nur auf dem naturwissenschaftlichen, für die Schule erreichbaren Erkenntnisse. Wenn es die Organisation unserer Schulen so mit sich bringt, daß namentlich in kleineren Städten die Vertreter der naturwissenschaftlichen, insbesondere wieder die der biologischen Fächer von Gleichstrebenden getrennt sind: die neue Zeitschrift bietet sich den weithin Verstreuten als eine Sammelstätte dar, wo sie an den Erfahrungen anderer über Auswahl, Verteilung und unterrichtliche Behandlung der verschiedenen naturwissenschaftlichen Lehrstoffe teilnehmen, oder in einem Sprechsaale sich Rats erholen können. Die Zeitschrift gibt praktische Winke für Errichtung und Benutzung von Schulgärten, Schulaquarien und -terrarien, Beschreibung neuer Präparate und Apparate, neuer Schulversuche u. a. m. Im Interesse des naturwissenschaftlichen Unterrichts den Fortschritten der Wissenschaft zu folgen, ermöglicht 'Natur und Schule' durch Berichte über die neuesten Forschungsergebnisse und Probleme. Von den jüngsten Erscheinungen der einschlägigen Literatur bringt jede Nummer der Zeitschrift eine kurze Zusammenstellung; wichtigere Werke werden eingehender besprochen.

Die Zeitschrift, mit der sich die Verlagsanstalt schon geraume Zeit getragen hatte, ist unter einem günstigen Stern geboren worden. Nicht lange zuvor waren die neuen preußischen Lehrpläne erschienen, und die Hamburger Thesen hatten eben erst weithin alle Beteiligten in ihre Kreise gezogen. So fand die Idee der Zeitschrift freudige Zustimmung bei allen, die es ernst und treu meinten mit der Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts; eine große Schar solcher, die zu geben und zu nehmen bereit waren, von Mitarbeitern und Lesern aus allen Lehrerkreisen sammelte sich in kurzem um das neue Feldzeichen, und die Schriftleitung hat es sich angelegen sein lassen, durch eingehende Berichte über alle Versammlungen, Verhandlungen und Veröffentlichungen, die im abgelaufenen Jahre die Frage des naturwissenschaftlichen, besonders des biologischen Unterrichts diskutierten und förderten, die neu gewonnenen Freunde an ihre Fahne zu fesseln. Daß auch angesehene Universitätslehrer es nicht verschmäht haben, durch die Zeitschrift zu deren Lesern zu

sprechen, ist besonders dankbar zu begrüßen. Wenn ein namhafter Hochschulzoologe, dem übrigens unvergessen bleibt, daß er für seine Person sich um die Entwicklung des tierkundlichen Elementarunterrichtes verdient gemacht hat, wenn dieser jüngst erst in dem Vorworte zu einem Lehrbuche seiner Wissenschaft scharf auf das Mißverhältnis hinweist, das zwischen dem Umfange der neueren für die Schule bestimmten zoologischen Lehrbücher und dem nicht gering genug anzuschlagenden Maße von Elementarkenntnissen in der Tierkunde und von Beobachtungsfähigkeit bestehe, die auf die Universität mitgebracht werden, so trifft er mit seinem Vorwurf in der Mehrzahl gewiß gerade solche, die über das Unzureichende der Ergebnisse unseres bisherigen Unterrichts nicht im Zweifel waren und in ihrer Weise versuchten, Abhilfe zu schaffen. Ob sie etwas erzielten, kann im günstigsten Falle erst nach einer längeren Jahresreihe festgestellt werden, wenn die nach neuerer Methode in den untersten Klassen einer höheren Schule etwa Unterrichteten glücklich einmal die Universität erreicht und mittlerweile in den Jahren einschneidendster Entwicklung nicht wieder verloren haben, was sie lange zuvor recht wohl wußten und kannten. Die Versuchung ist groß, den Spieß umzukehren und an die Hochschule mit der Frage heranzugehen, ob sie an ihrem Teile immer und überall tut, was in ihren Kräften steht, naturwissenschaftliche Schulamtskandidaten so vorgebildet zu entlassen, daß sie nicht bloß wissenschaftlich, sondern auch methodisch den besonders hohen Anforderungen einigermaßen gewachsen sind, die ein zeitgemäß betriebener Unterricht an sie stellen wird. Die knappest für ihn zugemessene Zeit in vorteilhaftester Weise auszukaufen, kann nur erreicht werden, wenn Vorschule, höhere und Hochschule verständig und verständnisvoll einander in die Hände arbeiten. Den Boden zu ebnen für solche Verständigung wird eine der vornehmsten Aufgaben der neuen Zeitschrift sein: es ist viel zu tun, möge es am guten Willen aller Beteiligten nicht fehlen!

Walther B. Schmidt.

ZUM FORTLEBEN VON CÄSARS SCHRIFTEN

Es sei gestattet, hier einige Notizen über den Humanisten Andreas Brentius, den Verfasser der X 308 besprochenen angeblichen Rede Cäsars, mitzuteilen, über den E. Schwabe näheres nicht zu berichten weiß. Andrea Brenzio war aus Padua gebürtig und studierte an der dortigen Universität, wurde Sekretär des Kardinals Oliviero Caraffa, Erzbischofs von Neapel und lehrte unter Papst Sixtus IV als Professor der Rhetorik gleichzeitig mit dem Florentiner Bartholomaeus Fontius am Studio zu Rom, wo er 1484 starb. Eine dort gehaltene Inauguralrede veröffentlicht Müllner, Reden und Briefe ital. Humanisten, Wien 1899, S. 71; jene Rede Cäsars wird auch im Verzeichnis seiner Schriften bei Mazzucchelli, Scrittori d'Italia Vol. II. P. IV. S. 2051, sowie bei Marchesi, Bartolomeo della Fonte, Catania 1900, S. 66 erwähnt.

M. Lehnerdt.

O. Weise, Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen. Vierte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner 1902. 263 S. 2,60 Mk.

Das Buch bedarf keiner Empfehlung mehr; es hat in verhältnismäßig kurzer Zeit vier Auflagen erlebt und in den Kreisen der Gebildeten, die sich für Sprachliches interessieren, festen Fuß gefaßt. Was es enthält auf seinen 263 Seiten, sollte wirklich Gemeingut des deutschen Volkes werden, soweit es Anspruch auf sprachliche Bildung erhebt; denn nicht bloß Kenntnisse, sondern auch Erkenntnis sprachlicher Erscheinungen gehört dazu. Die neue Auflage unterscheidet sich von den vorhergehenden in manchen Punkten: einige Kapitel sind vollständig umgearbeitet, die Beispiele vermehrt oder durch passendere ersetzt worden. Ein Abschnitt ist hinzugekommen, nämlich der über die Veränderungen der Redensarten. Auf diesen soll denn hier auch etwas näher eingegangen werden.

Zunächst werden aus Bequemlichkeitsgründen allerhand Kürzungen vorgenommen. Von einem, der genötigt ist, etwas Unangenehmes zu tun oder zu leiden, sagt man: 'er muß herhalten'; im XVIII. Jahrh.

ließ man das Objekt 'seinen Kopf' noch nicht weg, wie jetzt; wenigen ist demnach die ursprüngliche Bedeutung 'er soll hingerichtet werden' klar. Ähnlich ist es bei 'aufbrechen' (nämlich das aus Zelten bestehende Lager, um die Reise fortzusetzen). Im Simplicissimus heißt es noch 'er schneidet mit dem großen Messer auf', heute begnügt man sich mit dem Zeitwort; die Redensart hat dadurch natürlich an Klarheit verloren. In gleicher Weise erklären sich Redensarten wie 'ein Haar darin finden', (nämlich in der Suppe), bestechen (mit dem goldenen Spieße), herausstreichen (mit Farben), jemand eins auswischen (das Auge, weil in alten Zeiten der Sieger dem Unterliegenden häufig die Flüssigkeit aus dem Auge drückte oder wischte). Durch diese Weglassung ist so nicht selten eine Milderung eingetreten.

Auch der umgekehrte Fall kommt vor, daß das Volk Redensarten erweitert, wie es z. B. aus dem Teufel und seiner Mutter eine Großmutter gemacht hat und statt 'Haare haben' (= mannbar, kräftig sein) 'Haare auf den Zähnen haben' sagt.

Wie einzelne Ausdrücke durch sinnverwandte ersetzt werden, zeigt 'das Hasenpanier ergreifen', anstatt des früheren 'aufwerfen' (nach Art des Hasen das Schwänzchen auf der Flucht in die Höhe stehen lassen); ergreifen paßt gar nicht zu Hasenpanier. Für 'sein Weizen blüht' brauchte Walther v. d. Vogelweide 'sein Wein ist gelesen'. Volksetymologisch umgedeutet ist z. B. aus der alten Wendung 'am Hungertuche nähen' bei dem Gedanken an den Hunger die neue 'am Hungertuche nagen'; die alte, echte Redensart kommt wohl kaum noch vor.

Diese Beispiele mögen genügen, um von dem neu hinzugekommenen Abschnitt 'Veränderung der Redensarten' (§ 172—176) eine Vorstellung zu geben. Das Buch verdient seinen Ruf in der neuen Gestalt noch mehr als bisher.

Friedrich Polack und Paul Polack, Ein Führer durchs Lesebuch. Zwei Teile. Leipzig, Theodor Hofmann 1902.

Dem größeren Werke 'Aus deutschen Lesebüchern' (vgl. oben S. 195 ff.), an dem Friedrich Polack hervorragenden Anteil hat, läßt der verdiente Schulmann in Verbindung mit seinem Sohne ein weniger umfangreiches Werk folgen, das in dritter (bezw. vierter) Auflage vorliegt. Die Verfasser behandeln darin eine beschränkte Zahl von Lesestücken für die Unter-, Mittel- und Oberstufe einfacher Schulen; zum Teil sind es dieselben Stücke wie in dem großen Erläuterungswerke, zum Teil sind es neue Bearbeitungen. Ob mit diesen beiden Teilen das Werk abgeschlossen oder ob noch eine Fortsetzung zu erwarten ist, geht aus der Vorrede nicht hervor; doch scheint eher ersteres der Fall zu sein. Wenn auch die Art Polacks im allgemeinen bekannt ist, so möge sie doch kurz hier charakterisiert werden. Sind Dichtungen Kunstwerke, so muß ihre Behandlung ein Kunstgenuß sein; die psychologischen Stufen eines solchen muß auch die Behandlung berücksichtigen. Die Vorbereitung knüpft an schon vorhandene Vorstellungen an und hat fehlende Voraussetzungen neu zu schaffen. Kindern, die ein Gedicht zum ersten Male hören, wird es so gehen wie dem Anfänger in einer fremden Sprache, der in dieser ein Gedicht liest, von dem ihm ein großer Teil der vorkommenden Vokabeln unbekannt ist. Der zweite Teil ist die Darbietung, der dritte die Vertiefung (Verknüpfung und Zusammenfassung), der letzte die Verwertung (Anwendung und Übung). Polack erklärt aber selber in der Vorrede, daß dieser von ihm befolgte methodische Plan kein eiserner Rahmen sein soll, auf den er jede Dichtung gespannt wünscht; es sollen nur Gesichtspunkte festgestellt, der Weg zur Behandlung gezeigt und dem Lehrer ein Schlüssel geboten werden zur Erschließung des inneren Gehaltes.

Von dem größeren, schon erwähnten Werk 'Aus deutschen Lesebüchern' unterscheidet sich das vorliegende durch die geringere Anzahl von Dichtungen und Prosastücken (im ganzen 444) und durch die mehr elementare Erklärungsweise, wobei auch das Historische und das Verhältnis zur Quelle nur gestreift wird. Ich denke da z. B. an den Grafen von Habsburg, wo Tschudis Erzählung nur ganz kurz mitgeteilt wird, und an Heil dir im Siegerkranz, dessen merkwürdige Ent-

stehung und Entwicklung immerhin mitteilenswert war. Bei dem berühmten Aufruf An mein Volk (1813) wird in den Erläuterungen Theodor Gottlieb von Hippel richtig als Verfasser angegeben, im Inhaltsverzeichnis segelt das Stück aber unter der Flagge des Königs Friedrich Wilhelm III., was den Tatsachen nicht entspricht. Zum ersten Male in einem Erläuterungswerk erscheint Kaiser Wilhelm II. als Dichter (mit seinem Sang an Ägir).

Der 'Führer durchs Lesebuch' von Friedrich und Paul Polack verdient weite Verbreitung und fleißige Benutzung.

E. Wasserzieher.

Edmund König, W. Wundt als Psycholog und Philosoph. Zweite durchgesehene Auflage. Stuttgart 1902 (= Frommanns Klassiker der Philosophie XIII). 229 S. 2 Mk.

Mehr und mehr bricht sich die Überzeugung Bahn, daß das philosophische Element in dem Unterricht auf der Oberstufe der höheren Schulen wesentlich verstärkt werden müsse. Es wird sich dies freilich nur dann verwirklichen lassen, wenn sich die Zahl der Lehrer vermehrt, die ihre philosophischen Studien nicht mit dem Staatsexamen abschließen, sondern die diesen auch in ihrem weiteren Leben treu bleiben. Anregung dazu ist wahrlich in reichster Fülle geboten. Es sind in den letzten Dezennien zahlreiche philosophische Schriften auf allen Gebieten der Philosophie erschienen, die mit einem gediegenen Inhalt eine klare und lesbare Darstellung verbinden. Der früher oft gehörte Vorwurf, ein philosophisches Buch pflege für den Nichtfachmann unverständlich zu sein, trifft für die neuere philosophische Literatur im allgemeinen durchaus nicht zu. Einen ehrenvollen Platz in dieser nimmt aber die Frommannsche Sammlung der Klassiker der Philosophie ein. Der uns zur Besprechung vorliegende Band über Wundt dürfte gerade für den Lehrer von ganz besonderem Interesse sein. Wundts außerordentliche Bedeutung für die Begründung der modernen experimentellen Psychologie ist ja bekannt. Mit großem Eifer und nicht ohne Erfolg hat man auch begonnen, diese Psychologie für eine rationellere Gestaltung des Unterrichts- und Erziehungsverfahrens nutzbar zu machen. Ich verweise dafür insbesondere auf die in Bd. VIII (Jahrg. 1901, S. 11 ff. u. S. 521 ff.) dieser Zeitschrift enthaltenen Aufsätze. Aber Wundt kommt nicht nur als Bearbeiter der Individual- und Völkerpsychologie in Betracht: nicht minder bedeutsam sind seine Leistungen auf dem Gebiete der Logik, Ethik und Metaphysik. Bei weitgehendster Beherrschung und Würdigung der Naturwissenschaft weist er doch den Naturalismus zurück, der auch das Geistesleben den allgemeinen Grundsätzen der Naturwissenschaft, insbesondere der Naturkausalität unterwerfen will. Ja er vertritt sogar einen metaphysischen Idealismus, der das Geistige als die einzige wahre Realität anerkennt, und der in dem mechanischen Naturgeschehen nur eine äußere Hülle sieht, 'hinter der sich ein geistiges Wirken und Schaffen, ein Streben, Fühlen und Empfinden verbirgt, dem gleichend, das wir in uns selber erleben'.

Die leitenden Ideen der Wundtschen Philosophie und Psychologie haben in dem Buche von König eine durchaus zutreffende und überaus klare Darstellung gefunden; es kann deshalb warm empfohlen werden.

August Messer.

DIE STOA[1])

Ein Beitrag zur philosophischen Propädeutik

Von Alfred Rausch

I

'Weder die Schärfe des Aristoteles, noch die Fülle des Plato fruchtete bei mir im mindesten. Zu den Stoikern hingegen hatte ich schon früher einige Neigung gefaßt und schaffte nun den Epiktet herbei, den ich mit vieler Teilnahme studierte.' So berichtet Goethe über seine ersten philosophischen Studien und Neigungen, welche in die Zeit fallen, in der er sich für die Universität vorbereitete. Alle Urteile Goethes in Fragen der Jugendbildung verdienen Beachtung, denn sie haben durchweg allgemeinen Wert, sie wissen das Echte und Einfache herauszufinden, indem sie ablehnen, was gesucht und der Natur minder gemäß ist. Auch in jenem Urteil über die Stoa hat Goethe einer durchaus natürlichen Neigung des jugendlichen Menschen Worte geliehen. Für den erwachenden Geist des Jünglings, der sich ahnungsvoll zu den Idealen des Guten und Edlen erhebt, hat der Stoicismus etwas Anziehendes. Man hat nicht mit Unrecht gesagt, daß sich der Knabe und der Jüngling dem Christentum noch nicht völlig gewachsen zeigen kann, denn die Demut und Selbstentäußerung, welche die schwere Aufgabe und zugleich das Glück des Christen bilden, setzen eine Erfahrung voraus, welche die Jugend noch nicht haben kann. Die Lehre der Stoa aber bringt Selbstbewußtsein zum Ausdruck und ist getragen von dem Glauben an die sittliche Kraft des Menschen. Die Jugend verzichtet so ungern auf den schönen Glauben, daß der Tugend auch die Glückseligkeit zugesellt ist, und ist angesichts des Lebens, das als ein unbekanntes Land winkt, von dem instinktiven Gefühl erfüllt, daß es darauf ankommt, sittliche Tüchtigkeit zu gewinnen und gewappnet zu sein im Kampfe des Lebens. Ist der wahre Christ einem Kämpfer zu vergleichen, den Narben und Wunden kennzeichnen, so springt der Jüngling noch vertrauensvoll und hochgemut in die Palästra zum Wettstreit. Das Leben aber als einen Kampf anzusehen, gerade diese Anschauung ist in der Schule Zenos geschaffen und ausgebildet worden und ist von da in das Bewußtsein der Menschheit übergegangen.

---

[1]) Paul Barth, Die Stoa. Stuttgart, Fr. Frommanns Verlag (E. Hauff) 1903. (Frommanns Klassiker der Philosophie herausgegeben von Richard Falckenberg, Bd. XVI.)

Aber der Philosophie der Stoa ist auch noch mancher andere Zug eigen, welcher die Jugend anspricht. Ich will nicht davon reden, wie sehr schon das Bild einem jugendlichen Geiste kongenial ist, durch das Zeno die Einteilung seiner Philosophie anschaulich zu machen sucht. Er vergleicht seine Philosophie einem Garten, in welchem die Mauer durch die Logik, die Bäume aber durch die Physik dargestellt werden, während die wohlschmeckenden Früchte die Ethik bedeuten. Wichtiger ist, daß die Lehren der Stoa so einleuchtend sind, denn das Streben nach Vereinfachung und Anschaulichkeit hat Zeno und seine Schüler stets geleitet. Sie suchten etwas darin, das für das menschliche Leben wirklich Wichtige und Wertvolle herauszufinden und auf Kosten aller minder berechtigten Interessen anzupreisen. Dazu kommt die anthropozentrische Auffassung des Lebens und der Welt, in der alles für den Menschen nur zu seinem Gebrauche geschaffen ist, die hohe Wertschätzung der Freundschaft, die Anknüpfung der Lehren der Logik an die allen geläufige Sprache, die der Ethik und der Religion an die volkstümlichen Vorstellungen und die simple Lösung der erkenntnistheoretischen Fragen. Zugleich aber bleiben die Stoiker nicht auf dem Standpunkte des naiven Materialismus und Sensualismus stehen, sondern erheben sich zu umfassenderen Anschauungen, durch die sie der Wahrheit näher kommen

Alle diese Charakterzüge des Stoizismus vermögen uns die Neigung zu erklären, die der jugendliche Goethe dieser Philosophie entgegenbrachte. Nun tritt gegenwärtig immer deutlicher in unserem Bildungswesen die Überzeugung hervor, daß es gilt auch der Philosophie wieder den gebührenden Anteil an dem zu gewähren, was man allgemeine Bildung nennt, und besonders in den Oberschulen will man sich nicht länger bloß mit den Spezialwissenschaften abgeben, sondern verlangt auch nach derjenigen Zusammenfassung und Überschau des menschlichen Wissens, welche die Philosophie allein zu geben vermag. Dieses Verlangen würde nun ganz gewiß nicht gestillt werden, wenn man der Jugend anstatt der Philosophie G e s c h i c h t e der Philosophie verabreichen wollte, wie man freilich allen Ernstes vorgeschlagen hat. Nein, hier soll man sich doch endlich entschließen, vorerst das zu lehren, was man billigt und für vernünftig hält, damit nicht auch dieses Unternehmen in der Schule ein Raub des alles verschlingenden historischen Interesses werde und der Lernende bei der Flüchtigkeit des geschichtlichen Wissens später mit leeren Händen und leerem Kopf und Herzen dasteht. Dennoch darf die Philosophiegeschichte auch einen bestimmten Anteil an der philosophischen Bildung beanspruchen. Die Kenntnis einiger Haupttypen der philosophischen Entwicklung erscheint allerdings unentbehrlich. Es ist damit etwa wie mit dem Erlernen einer fremden Sprache, deren Wert für uns auch darin besteht, daß sie rückwirkend auf unsere eigene Sprache uns dazu verhilft, diese klarer zu erfassen und sicherer zu handhaben. Zu jenen Haupttypen aber wird sicherlich der Stoizismus zu rechnen sein.

Ferner aber wird sich niemand der Erkenntnis verschließen wollen, daß die sittliche Ausbildung, die Bildung des Willens für unsere Jugend nicht

minder wichtig ist als die Bildung des Intellektes. Alles, was dazu geeignet ist, die Willensbildung anzuregen und zu lenken, muß uns willkommen sein. Dazu darf man die Lehre der Stoa rechnen. Sie hat es bewiesen, daß sie fähig ist Charaktere zu bilden, das Handbuch Epiktets ist diejenige Schrift des Altertums, die ethisch am höchsten steht, der Apostel Paulus hat die Lehre der Stoa als eine Vorstufe des Christentums gekennzeichnet, und der deutsche Philosoph Kant hat der Sittlichkeit der Stoa das höchste Lob gespendet. Auch hat die Philosophie der Stoa im Unterricht des Gymnasiums von jeher bereits Bürgerrecht gehabt. Wir haben oft und in mehreren Unterrichtsfächern Anlaß und Verpflichtung von den Stoikern zu sprechen. Wer Plato erklärt, wird immer wieder zur Erläuterung und zur Vervollständigung die Stoiker heranziehen. Ciceros philosophische Schriften bilden sogar eine Quelle der stoischen Überlieferung, Horaz gibt häufig Anlaß von der Lebensweisheit der Stoiker und der Epikureer zu sprechen, besonders aber legt der Abschnitt der Apostelgeschichte: Paulus in Athen es dem Lehrer nahe über die Stoiker und Epikureer zu handeln. Ja man möchte sagen, wir haben in diesen zwei philosophischen Richtungen eine zweifache Ausprägung der ethischen Seite der Menschennatur von so typischer Bedeutung, wie es etwa die Temperamente in psychologischer Beziehung sind oder die Sekten der Pharisäer und Sadduzäer auf religiösem Gebiete.

II

Allerdings hat es seine Schwierigkeit, die Stoa ausgiebig zu verwerten, weil uns die Werke des Begründers und der berühmtesten Lehrer der Schule nicht erhalten sind: die Schriften der alten und der mittleren Stoa sind verloren gegangen, so daß wir nur auf Fragmente und Berichte angewiesen sind. Die Fragmente von Zeno und Kleanthes werden am bequemsten in der englischen Ausgabe von A. C. Pearson, The Fragments of Zeno and Kleanthes, London 1891 benutzt. Von der deutschen Fragmentensammlung Joh. v. Arnims, Stoicorum veterum fragmenta, Leipzig, B. G. Teubner ist bis jetzt nur der zweite Band erschienen, welcher die Fragmente Chrysipps enthält, dem auch noch der dritte Band gewidmet sein wird, während der erste die Fragmente des Zeno und Kleanthes bringen wird. Auch die Schriften des Panätios und Poseidonios, welche die mittlere Stoa darstellen, sind verloren gegangen, und nur durch Cicero haben wir Kenntnis von ihnen, der sich besonders in seiner Schrift 'Über die Pflichten' aufs engste an Panätius angeschlossen hat. Erst aus der römischen Stoa sind uns vollständige Schriften erhalten geblieben. Voran steht L. Annaeus Seneca, 'einer der geistreichsten Stilisten der Römer und aller Zeiten', dessen Schriften ja ohne weiteres zugänglich sind, am bequemsten in der Ausgabe von Haase, Leipzig 1887 und 1892. Auf Seneca sind als namhafte Stoiker gefolgt der Sklave Epiktet und der Kaiser Marc Aurel. Epiktet hat wie Sokrates keine Schriften verfaßt, aber der Geschichtschreiber Arrian hat sich aus Begeisterung für seinen Lehrer Epiktet bemüht, dessen Vorträge der Nachwelt zu erhalten; so hat er Epiktets Vorträge *Διατριβαί*

in 8 Büchern aufgezeichnet, von denen 4 erhalten sind, und ein Handbüchlein der Moral ἐγχειρίδιον im Geiste des Meisters in populärer Weise zusammengestellt. Epiktets Enchiridion, das in früheren Jahrhunderten in gelehrten Schulen viel gelesen wurde, ist jetzt zugänglich als Anhang der Ausgabe von H. Schenkl, Epicteti Dissertationes ab Arriano digestae, Leipzig 1898. Die Schrift, die Marc Aurel, der Philosoph auf dem Kaiserthron, hinterlassen hat, seine 'Selbstgespräche', fand man nach dem Tode des Kaisers in der Tasche seines Gewandes. Marc Aurel bezeichnet in seiner Schrift Epiktet als seinen Lehrer, dem er viel verdankt, seine Selbstgespräche zeigen ihn als 'ernsten, reinen Charakter, erfüllt von den sittlichen Idealen des Stoizismus. Keiner der antiken Philosophen hat wärmer als er die Menschenliebe gepredigt; daß er Kaiser ist, scheint ihn beinahe zu bedrücken'. Die bequeme Ausgabe der Selbstgespräche Marc Aurels von Joh. Stich, Leipzig 1882 ist im Buchhandel leider vergriffen. Erwähnt sei auch, daß die Schriften dieser drei römischen Stoiker in deutscher Übersetzung in dem Reklamschen Verlag billig zu haben sind. Über die philosophiegeschichtlichen Werke, welche über die Stoa belehren können, ist es nicht nötig hier nähere Auskunft zu erteilen. Nur ein schöner Aufsatz möge hier noch genannt werden, der sich an entlegener Stelle findet und dem Lehrer gute Dienste leisten kann: L. Hilty handelt in dem populärphilosophischen Buche 'Glück' I. Band S. 21—90 über Epiktet, dessen Handbüchlein auch hier übersetzt ist.

Alle diese Schriften und Hilfsmittel treten aber nun zurück gegenüber dem kürzlich erschienenen Buche von Professor Paul Barth in Leipzig 'Die Stoa' als XVI. Band in der Sammlung von Frommanns Klassikern der Philosophie, welche Professor Richard Falckenberg in Erlangen herausgibt. Mit diesem Buche haben wir nunmehr ein Hilfsmittel für das Studium der Lehre und der Geschichte der Stoa erhalten, wie es schon längst ein Bedürfnis war. Hier sind von einem philosophisch und philologisch geschulten Gelehrten alle Überlieferungen der Stoa, deren Entwicklung sich über ein halbes Jahrtausend erstreckt hat, zusammengefaßt, zugleich sind die Forschungen anderer über diesen Gegenstand gesichtet und zu einer zusammenhängenden Darstellung des stoischen Systems vereinigt, die für die Fachwissenschaft eine bedeutsame Erscheinung ist und den Lehrer, der sich über den Gegenstand unterrichten will, zuverlässig und gründlich orientiert. Überall beruht die Darstellung auf den Quellen, die auch sehr ausgiebig angeführt werden, so daß man stets die Ansicht, welche der Verfasser sich über die oft strittigen Punkte der Überlieferung gebildet hat, nachprüfen kann. Diese Anführungen sind zugleich in einer der Form nach mustergiltigen Weise gemacht worden, insofern jedesmal die herangezogene Stelle in derjenigen Übertragung geboten wird, welche der Verfasser für richtig hält, dann erst wird im Texte oder unter dem Texte der griechische oder lateinische Wortlaut beigefügt. Das ist eine wirklich geschmackvolle Art, die nicht allein dem Leser entgegenkommt, sondern auch dem Verfasser gute Dienste leistet, indem er sich nötigt zu möglichst treffender Übertragung des fremdsprachlichen Textes. Daß bei dieser Art ein Buch sehr fließend geschrieben

und angenehm zu lesen sein kann, beweist das vorliegende. Es ist erfreulich, daß die Philosophie der Stoa eine so durchaus befriedigende Bearbeitung gefunden hat, so daß dieser Band der Frommannschen Sammlung dem Buche Windelbands über Plato an die Seite zu stellen ist. Diese beiden Bände, welche die grundlegenden Systeme der antiken Philosophie darstellen, werden fortan zu den nötigsten Hilfsmitteln des philosophisch interessierten Lehrers gehören.

Daß diese Geschichte der Stoa zu schreiben keine leichte und bequeme Arbeit war, geht aus den obigen Andeutungen über die Beschaffenheit der Quellen hervor. All die versprengten Bruchstücke der Überlieferung sind hier zu einem System zusammengefügt, und — was mehr ist — die Lehren sind in Zusammenhang gebracht mit der allgemeinen philosophischen Entwicklung und sind nach ihrem Einfluß auf diese bewertet. Es ist interessant zu sehen, wie Barth die naiven und oft noch unbeholfenen Lehren stoischer Weltweisheit würdigt und dem Stammeln des antiken Denkers Worte leiht, so daß man erkennt, wie mancher Gedanke der Stoa bereits die Ahnung enthält von Tatsachen, welche die Forschung späterer Zeiten erst ans Licht gebracht hat. Ein philosophisches System in dieser Weise zu würdigen, vermag nur ein solcher Forscher, der wie Barth die Entwicklung des philosophischen Denkens überblickt und zugleich mitten in der Gedankenarbeit unserer Zeit steht. Wenn diese Eigenart den wissenschaftlichen Wert des Buches erhöht, so wird es dadurch zugleich auch lehrreicher und anziehender für den Laien. Wir glauben deshalb auch seinem Werke am besten gerecht zu werden, wenn wir im folgenden besonders dies Verdienst des Verfassers durch einige Beispiele verdeutlichen.

Im ersten Teil zeichnet der Verfasser den geschichtlichen Hintergrund, auf dem sich die stoische Philosophenschule abhebt, er zeichnet ihn mit sicherer Linienführung, an der wir den Verfasser des grundlegenden Buches über Soziologie erkennen.[1]) Dem Geschlechterstaat, der auf der religiösen Weltanschauung des Polytheismus ruht, ist eine neue Gestaltung der Gesellschaft gefolgt, indem sich die Stämme und Geschlechter auflösten und an die Stelle der naturwüchsigen Gliederung eine künstliche durch die Gesetzgebung trat, welche die Volksgenossen in neue Abteilungen gliedert, die Stände, denen sie je nach der Höhe ihres Vermögens abgestufte staatliche Pflichten und Rechte verleiht. Überall regt sich und erstarkt das ethische Bewußtsein, sittliche Gebote: du sollst nicht stehlen, du sollst nicht falsch schwören u. a. beherrschen das soziale Leben, ja selbst die Religion, deren Naturgötter zu sittlichen Gottheiten werden. Sehr bedeutsam ist es nun für die hellenische, ja für die abendländische Entwicklung geworden, daß sich bei der Arbeitsteilung, welche die ständische Gesellschaft hervorgebracht hat, in Griechenland kein besonderer Priesterstand entwickelt hat, der wie im Orient durch seine Autorität die ganze Entwicklung bestimmt hätte, daß dagegen das Denken sich frei und selbständig entwickeln und die Wissenschaft hervorbringen konnte in Gestalt der Philo-

[1]) Paul Barth, Die Philosophie der Geschichte als Soziologie. Leipzig 1897.

sophie, die in Hellas alsbald in einem besonderen Philosophenstande ihre Vertretung fand. Zunächst führte nun die Entwicklung in den hellenischen Städten dahin, daß die politischen Pflichten die Gesellschaft wie das Leben des einzelnen mit beispielloser Ausschließlichkeit beherrschten. Der kurzen Blütezeit folgte in Athen und in dem übrigen Griechenland ein Niedergang, der sich keineswegs allein aus den verheerenden Wirkungen des Peloponnesischen Krieges erklärt. 'Es war vielmehr eine Erschlaffung des Willens, die zu Grunde liegt, zum Teil wohl eine Folge jenes Krieges, zum größeren Teile aber das Ergebnis gewisser psycho-physischer Prozesse, durch die jeder herrschende Stand gefährdet scheint.' Es kommt eine ganz andere Zeit, ein anderes Geschlecht empor, das an Stelle der alten gymnastischen und musischen Erziehung für Krieg und Gottesdienst die neue Erziehung zur enzyklopädischen Bildung d. h. zum geistigen Lebensgenusse sucht, das den materiellen Interessen, der Vermehrung und dem Genuß des Vermögens besonders zugewendet ist, welchem Demosthenes vergeblich die alte politische Befähigung durch das Feuer seiner Beredsamkeit wiederzugeben versuchte, dem auch die Religion nichts mehr bedeutete. 'Aber der Mensch,' so schließt Barth diesen Abschnitt, 'bedarf eines Ideals. Für den grob Sinnlichen wie für den Denkenden ist das unmittelbar gegebene Dasein zu kurz, zu nichtig, um ihm zu genügen. Der eine möchte seine Genüsse über die Zeit seines irdischen Lebens verlängern, der andere eine geistigere, edlere, reinere Existenz erlangen, als die des großen Haufens ist. Die ersteren nahmen ihre Zuflucht zu allerlei orientalischen Kulten, die dem Sinnengenusse neben allerlei Büßungen Raum geben, die andern fanden ihren Trost in der Philosophie. Und diese Philosophie war für einen kleinen Teil die des Epikur, für den weitaus größeren die Stoa'.

Darauf folgt dann in Barths Buch die Darstellung des stoischen Systems nach der gegebenen Reihenfolge der Disziplinen: Physik (Theologie), Logik und Ethik, indem die Ethik entsprechend ihrer Bedeutung den größten Raum einnimmt. Am Schluß sind noch mehrere Kapitel dem Verhältnis der Stoa zu anderen Schulen und zur positiven Wissenschaft gewidmet, und zuletzt bespricht ein Kapitel die Nachwirkung der Stoa im Christentum und in der neueren Philosophie. Gerade diese Würdigung der weltgeschichtlichen Bedeutung einzelner stoischer Lehren gibt dem Buche einen besonderen Reiz, und wir können es uns nicht versagen wenigstens einige Beispiele hier besonders hervorzuheben.

Professor Barth weist nach, wie sich in der Entwicklung des römischen Privatrechts stoische Einflüsse geltend gemacht haben in Gestalt des ius naturale, welches das überlieferte Recht umgebildet und fortgebildet hat. Dieses Naturrecht beruht auf der Natur im stoischen Sinne d. h. auf der Vernunft, die das ganze Weltall durchdringt und besonders die Gemeinschaft der vernünftigen Wesen beherrscht. Dieses vernünftige Recht fordert, daß der Wert und die Würde eines jeden Menschen ohne Ansehn des Standes, des Geschlechtes, der Nationalität gebührend geachtet werde, daß also auch die Frauen, daß namentlich auch die Sklaven als rechtsfähige Menschen gelten. Von diesen Überzeugungen der Stoa waren die römischen Juristen, die die Systematik des

Rechtes schufen, geleitet, und das Christentum konnte an diese Anschauungen anknüpfen, indem es die Gleichheit aller Menschen als der Kinder Gottes lehrte. Auch nach dem Untergange der antiken Kultur ist diese Idee des Naturrechtes nicht ausgestorben: 'Vom XVI. Jahrh. an wird sie die Formel, in der man die Forderungen des Einzelnen an die Gesamtheit geltend machte.' Hugo Grotius stellte sich auf diesen Standpunkt und gewann in Deutschland an Christian Thomasius einen gelehrigen und eifrigen Jünger, der den raisonnablen Lehren des Naturrechtes solche Verbreitung und Anerkennung zu verschaffen wußte, daß er als 'Vater der Aufklärung' ein neues Zeitalter eröffnet hat. Nachdem dann diese oft recht oberflächliche und unhistorisch räsonnierende Aufklärung bereits im XVIII. Jahrh. von Männern wie Justus Möser einer Kritik unterworfen war und später durch den Zusatz romantisch-historischer Anschauungen vertieft worden war, lebte und wirkte sie fort in der Gestalt des Liberalismus des XIX. Jahrh. 'Dies berechtigte Ideal des Liberalismus, die möglichste Selbständigkeit des sittlich reifen, mündigen Menschen, kraftvolle Entfaltung des Individuums, die keineswegs Individualismus zu sein braucht, ist im Vergleich zum Mittelalter immer mehr Tatsache geworden und wird, falls unsere Kultur bestehen bleibt, auf immer weiteren Gebieten durchdringen. Zu den mannigfaltigen Wurzeln dieses Rechtszustandes gehört auch die stoische Schätzung des Menschen.'

Eine nicht minder lehrreiche Betrachtung knüpft Barth an die Lehre der Stoa von der Entstehung der Sprache. In der vielbehandelten Streitfrage, ob die menschliche Sprache von Natur oder durch willkürliche Übereinkunft der Menschen entstanden sei, entschieden sich die Stoiker dahin, daß die Sprache durchaus auf natürliche Weise (*φύσει*) entstanden sei. Ja sie nehmen einen sehr engen Zusammenhang an zwischen dem menschlichen Laut und dem Gedanken, dem Wort und der Vorstellung. Um es ganz deutlich zu machen, daß die Worte bewußte Nachahmungen der Eigenschaften der Dinge seien, beriefen sie sich auf die Onomatopöie, denn onomatopoetische Bildungen wie: es schwirrte der Bogen, *λίγξε βιός*, ließen das deutlich erkennen. Dabei aber meinen sie keineswegs, daß derartige Wortbildungen nur als phonographische Nachbildung des Schalles zu betrachten sind, sondern haben bereits den minder einfachen Sachverhalt richtig geahnt, den Forschungen neuester Zeit erst geklärt haben: daß vielmehr das schallnachahmende Wort Erzeugnis des gleichen Gefühles ist, welches der wirkliche Schall im Hörer hervorruft, so daß die Übereinstimmung zwischen dem objektiven Schall und der sprachlichen Nachahmung in dem Gefühlselement beruht, das beiden gemein ist.

Von der Staatslehre der Stoa wissen wir nicht allzuviel, doch ist bemerkenswert ihre Lehre, daß die beste Verfassung eine aus Königtum, Aristokratie und Demokratie gemischte sei. Barth hält es für wahrscheinlich, 'daß Montesquieu durch Ciceros Vermittelung von dem stoischen Ideal der gemischten Verfassung wußte und dies für ihn mitbestimmend war, das Königtum mit zwei Kammern, das jenem Ideal ungefähr entspricht, für die normale Staatsform zu halten'.

Wir verzichten darauf mehr als diese Proben zu geben und verweisen auf das Buch selbst, das mit folgenden Worten schließt: 'So sehen wir, wie das Denken der Stoiker noch zwei Jahrtausende hindurch als *λόγος σπερματικός*, als keimfähige Vernunft in den verschiedensten Geistern aufgeht und Frucht bringt. Wie in der physischen Welt, so gibt es auch in der geistigen ein Gesetz der Erhaltung der Energie. Darum war die Kraft des Willens und des Denkens der Stoa mit ihrem äußerlichen Aufhören nicht erloschen, sondern half noch der neueren europäischen Nachwelt die Probleme des Denkens und des Lebens befriedigender als vorher lösen. Und die ganze Nachwelt muß ihnen dankbar sein.'

Diese hier mit Recht geforderte Dankbarkeit wird sich vor allem verpflichtet fühlen, sich zum Bewußtsein zu bringen, was die Nachwelt der Stoa verdankt. Durch Barths Buch wird das ermöglicht und erleichtert. Insbesondere bietet es dem Lehrer eine wertvolle Handreichung, der über die Stoa seine Schüler belehren will, damit sie die Schriftsteller des Altertums verstehen, die Entwicklung der Geistesbildung erkennen und für die eigene Gemüts- und Charakterbildung Anregungen erhalten. Darum wird im folgenden auf Grund des wissenschaftlichen Materials eine Darstellung der stoischen Philosophie gegeben, welche diese Lehren unserer reiferen Jugend vermitteln will in angemessener Auswahl und etwa in dem Sinne, wie der fünfzehnjährige Goethe die Lehre der Stoa studiert hat. Die folgende Darstellung ist ein Entwurf für den Unterricht, der, vor Jahren hergestellt, mehrfach im Unterricht ausgeprobt, nun durch Barths schönes Buch noch bereichert worden ist. Die ganze Form zeigt schon, daß er nicht als zusammenhängender Vortrag gedacht, sondern so angelegt ist, daß der Gegenstand mit den Schülern entwickelt werden kann durch Überlegung und unter beständiger Anknüpfung an das, was den Schülern bereits bekannt ist. Bei der Behandlung einer so einfachen, folgerichtigen und übersichtlichen Lehre ist es gar kein schwieriges Unternehmen, diese Philosophie in systematischer Darstellung zu bieten und dadurch zugleich den Begriff eines philosophischen Systems deutlich zu machen.

Außerdem aber wurde zugleich auch Wert darauf gelegt, an dieser Philosophie, die als ein Typus gelten kann, eine Reihe von wichtigen Begriffen und Denkformen zu gewinnen oder, da sie ja vielfach schon zum geistigen Besitze des Schülers gehören, mit bestimmtem Inhalt zu erfüllen, damit diese Studie aus der Philosophiegeschichte auch dem höheren Zwecke einer philosophischen Propädeutik dient, welche in das Verständnis philosophischer Probleme und philosophischer Überlegung einführen will. Gerade für diesen Zweck schien es besonders dienlich, die Vergleichung zu Hilfe zu nehmen. Durch die Vergleichung wird das Wissen in Bewegung gesetzt, wird Altes und Neues, was der Schüler über den Gegenstand gelernt hat, mannigfaltig verknüpft und verwendet. Deshalb ist die Lehre Epikurs neben die der Stoa gestellt in gleicher systematischer Entwicklung, damit die eine Meinung durch die entgegengesetzte desto deutlicher erkannt wird; und aus demselben Grunde werden beide Philosopheme mit der christlichen Lehre verglichen, damit auch dadurch nicht nur das Verständnis,

sondern auch die Wertschätzung dessen, was der junge Christ bereits besitzt, gefördert werde.

Es ist nun keineswegs die Meinung, daß die folgende Darstellung in jedem Falle in voller Ausführlichkeit zu geben sei: sie bildet den Besitz des Lehrers, von dem er je nach Bedarf im Religionsunterricht, im griechischen Unterricht, im Horaz bald ausführlicher, bald kürzer Gebrauch machen kann. Wert aber wurde darauf gelegt, daß die wichtigsten Lehren der Philosophen, wie sie in Gestalt von kurzen Lehrsätzen und Formeln nicht allein den sieben Weisen geläufig waren, in griechischer und lateinischer Sprache beigefügt wurden, denn sie machen die Sache behältlich und haben zugleich wissenschaftlichen Wert. Auf eine Zusammenstellung der geschichtlichen Nachrichten über die Stoa und ihre Schulhäupter, die unter Sammlung dessen, was der Unterricht bereits berührt hat, der Besprechung der Lehre vorangeht, kann an dieser Stelle verzichtet werden.

III

Die Stoa

a) Die Lehre

1. Die Schöpfung. Wie beginnt die alttestamentliche Schöpfungsgeschichte 1. Mose 1, 1—2? Nach Zenos Lehre war Gott und die Welt ursprünglich dasselbe: ein Urfeuer, in dem alles ungesondert enthalten war. Einen solchen Urzustand der Welt schildert uns auch Ovid in den Metamorphosen I, 5—9, der aber in Übereinstimmung mit der alttestamentlichen Geschichte eine Gottheit als Schöpfer annimmt:

> Vor dem Meer und der Erd' und dem allumschließenden Himmel
> War im ganzen Bezirk der Natur ein einziger Anblick,
> Chaos genannt, ein roher und ungeordneter Klumpen,
> Nichts mehr, als untätige Last, nur zusammengewirrte
> Und mißhellige Samen der nicht einträchtigen Dinge.

Aus diesem Chaos ist alles hervorgegangen, selbst Gott. Gott ist in der Welt, diese aber besteht aus den vier Elementen, welche bereits Empedokles annahm: Feuer, Luft, Wasser, Erde, von denen die drei letzten aus dem ersten hervorgegangen sind und allmählich auch wieder zurückverwandelt werden.

2. Gott. Wie verhielt sich Gott nach dem alttestamentlichen Bericht 1. Mose 1, 2? — Nach Zeno ist Gott nicht von der Welt verschieden, sondern wie alle Dinge auch materiell (Materialismus). Allerdings besteht er aus einem feineren Stoff, der wie ein feuriger Lufthauch die Welt durchdringt: *πνεῦμα διῆκον δι' ὅλου τοῦ κόσμου*. Dieser Hauch wirkt gestaltgebend, er ist es, der den Keim entwickelt zum Wachstum, zur Blüte und zur Frucht. Überall nimmt man die wohltätige Kraft dieses *θεός* wahr, der auch Allvater (*πατὴρ πάντων*), ja Menschenfreund (*φιλάνθρωπος*) genannt wird, der nach Zwecken wirkt und auch die Vorsehung genannt werden kann. Man könnte dieses schöpferische Feuer, welches Gott ist, ebensogut als die alles durchdringende und beherrschende Vernunft bezeichnen. Auch ist es

identisch mit dem, was der Volksglaube Schicksal (εἱμαρμένη) nennt, jener gewaltigen Macht, der nach Homer auch die Götter unterworfen sind. Die Götter des Volksglaubens aber werden angesichts des einen Gottes zwar nicht geleugnet, aber allegorisch erklärt, indem Zeno die Hera als Luft, den Zeus als den Himmel, den Poseidon als das Meer, den Hephaistos als das Feuer und überhaupt alle vom Volke verehrten Gottheiten als Naturmächte auffaßt. Also ergibt sich, daß für den Stoiker die Gottheit, das Urfeuer, die Natur, die Weltvernunft und das Schicksal einunddasselbe bedeuten. Er lehrt also über Gott die Immanenz (Gegensatz: die Transcendenz, d. h. ein bewußter Wille über der Welt), die Teleologie (Gegensatz: Kausalität, d. h. ein Geschehen nach Naturgesetzen, nicht nach Zwecken). Den naiven Materialismus aber hat die Stoa allmählich immer mehr überwunden, indem besonders die römischen Stoiker eine unkörperliche Vernunft annahmen, welche das bildende Prinzip in der Welt ist. 'Die Differenzierung des Stofflichen und des Unstofflichen ist der Sieg der Wissenschaft über die Naivetät.' (Barth S. 41.)

3. Der Mensch. Was folgt nach dem altt. Schöpfungsbericht der Schöpfung der Erde und der Tiere 1. Mose 1, 26? 'Und Gott sprach: Lasset uns Menschen machen, ein Bild, das uns gleich sei.' — Nach der stoischen Lehre ist der Mensch nicht nach dem Bilde Gottes geschaffen, sondern nach dem Bilde der Welt. Er besteht aus Körper und Seele, beide körperlich, aber die Seele fein und zart, den ganzen Körper lebenskräftig durchdringend in innigster Verbindung mit dem Blute, wie im glühenden Eisen sich Feuer und Eisen vereinen.

4. Verhältnis des Menschen zu Gott. Der Mensch ist Gott verwandt, wir sind Bruchstücke Gottes (ἀποσπάσματα τοῦ θεοῦ). Kleanthes: *ἐκ σοῦ γὰρ γένος ἐσμέν.* Der Apostel Paulus Ap. Gesch. 17, 28: 'Denn in ihm leben, weben und sind wir; als auch etliche Poeten bei euch gesagt haben: Wir sind seines Geschlechts.' Darum hat der Mensch ein sehr nahes Verhältnis zu Gott, ist er doch Gottes Mitbürger und also von Natur gut. Zwar ist in der Welt alles Geschehen geregelt und vorausbestimmt, doch gewährt die Gottheit dem Menschen auch so viel Spielraum, daß er sich nach seinem Ermessen entscheiden und Gott dem Gebet des Menschen Gehör schenken kann. Wenn das Übel und Unglück den Menschen an Gottes Weltregierung irre machen will, so soll er bedenken, daß auch das Unheil und das Böse den großen Zwecken der göttlichen Weltregierung dienen muß, und daß der Teil sich nicht vermessen soll, das Ganze zu beurteilen (Theodicee).

5. Die Erkenntnis der Welt. Die Seele des Menschen ist von der Geburt an ohne jeden Inhalt und gleicht einer Tafel, die dazu bestimmt ist beschrieben zu werden *ὥσπερ χαρτίον ἐνεργὸν εἰς ἀπογραφήν* (vgl. die tabula rasa bei Locke). Der Inhalt wird der Seele zugeführt durch die Sinne, so daß der Satz, wenn er auch nicht von den Stoikern herrührt, doch ihre Ansicht wiedergibt: Nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu. Diese Lehre wird darum als Sensualismus bezeichnet. Die Sinneswahrnehmung (*αἴσθησις*) wird von Zeno ganz äußerlich als ein Abdruck des Gegenstandes in der Seele (*τύπωσις ἐν ψυχῇ*) aufgefaßt und mit dem Abdruck des Siegels in Wachs verglichen.

Nun wird aber auf diesem Standpunkte kein Denker verharren können, weil jede nähere Betrachtung dahin führt zu erkennen, daß uns die Sinne doch recht oft falsche Eindrücke und Bilder geben, welche der Wirklichkeit keineswegs entsprechen. Was das menschliche Auge als Farben wahrnimmt, sind in Wirklichkeit Ätherschwingungen, was wir als Ton hören, ist gleichfalls in Wirklichkeit etwas ganz anderes. Die Sterne sind nicht bloße Himmelslichter, sondern andere Welten. Darum führt das philosophische Denken sehr bald dazu, alles zu bezweifeln, was der Mensch wahrnimmt und zu wissen glaubt. Der Zweifel ist zwar nicht der Ursprung des Philosophierens: vielmehr entspringt die Philosophie aus dem Staunen. Denn indem der Mensch sich wundert, erhält er den Antrieb, sich das Werden und Vergehen der Dinge (*διότι ἕκαστον γίγνεται καὶ ἀπόλλυται καὶ ἔστιν*) zu erklären und begründet so die Philosophie. Aber er muß sehr bald merken, daß die Lehren, welche der forschende Menschengeist aufstellt über die höchsten Fragen (*περὶ γενέσεως καὶ φθορᾶς*), wie die der ältesten ionischen Philosophen Thales, Anaximenes, Anaximander, doch recht willkürlich und haltlos sind, wenn er dabei nicht logisch und kritisch d. h. wissenschaftlich zu Werke geht. Daher stellt sich schon sehr bald in den Anfängen des Philosophierens der Zweifel ein und verlangt genaue Rechenschaft über den Erwerb unseres Wissens *περὶ αὐτὴν τῆς φρονήσεως κτῆσιν* (Platon).

So ist Sokrates von der Erkenntnis ausgegangen, daß er nichts wisse und sich auch nicht einbilde etwas zu wissen, so auch der Begründer der modernen Philosophie Descartes, dessen erster Satz in den 'Prinzipien der Philosophie' lautet: 'Da wir geistig unmündig (infantes) zur Welt gekommen sind und über die sinnlichen Dinge mancherlei geurteilt haben, noch ehe wir den vollen Gebrauch unserer Vernunft hatten, so werden wir durch viele Vorurteile von der Erkenntnis des Wahren abgelenkt. Diese Vorurteile können wir, so scheint es, nur los werden, wenn wir einmal im Leben geflissentlich an allem zweifeln, worin wir auch nur den kleinsten Verdacht der Ungewißheit finden sollten.' Plato war in dieser schwierigen Frage nach dem Ursprung und der Sicherheit des menschlichen Erkennens sofort in das der Volksmeinung entgegengesetzte Extrem verfallen und wollte den Sinnen gar keinen Anteil an unserem Erkennen einräumen, dagegen alles Wissen lediglich dem Denken verdanken (Rationalismus). Er glaubte das um so eher wagen zu dürfen, als er beim Studium der Mathematik, die er darum auch so sehr hoch schätzte, die Erfahrung gemacht hatte, daß alle durch bloßes logisches Denken und Schließen abgeleiteten mathematischen Sätze zur Wirklichkeit stimmten und sich unter allen Umständen als richtig erwiesen.

Die Stoa schlug einen anderen Weg ein, und zwar den richtigen, auf dem die Philosophie allmählich zu einer annehmbaren Lehre gekommeu ist. Die Stoiker ließen es sich nämlich angelegen sein, ein Kennzeichen der Wahrheit (*κριτήριον*) zu ermitteln. Da unsere Sinneswahrnehmungen auch falsch sein können, so könnte eine Entscheidung über die Wahrheit eigentlich nur ein über den Dingen stehender Geist geben, der die Dinge selbst mit unseren

Vorstellungen vergleichen kann. Wir können also nur ein subjektives Kriterium finden und zwar dieses: Die Vorstellung ist dann wahr, wenn sie sich uns als eine greifbare Vorstellung (*καταληπτική*) aufdrängt, so daß wir ihr Beifall, Zustimmung (*συγκατάθεσις*) zollen müssen. Mit dieser Kraft kann sich nur eine Vorstellung abdrücken, der ein wirklicher Gegenstand entspricht. Dieses Kriterium der Wahrheit ist ja ziemlich dürftig, denn es besteht nur darin, daß von den Sinnen im allgemeinen an einen Sinn, an den Tastsinn, appelliert wird, damit er für alle übrigen die Entscheidung trifft. So sehr diese naive Entscheidung dem Materialismus und Sensualismus der Stoa gemäß ist, so wird doch auch hier schon der Weg des Sensualismus verlassen, indem für die Vorstellung die Zustimmung des Wahrnehmenden verlangt wird. Es wirkt also bei dem einzelnen Erkennungsakt nicht bloß die Sinnlichkeit mit, sondern auch die geistige Tätigkeit. Damit ist aber sofort das große Problem der Erkennungstheorie gestellt: Welchen Anteil hat an unserer Erkenntnis die Sinnlichkeit und welchen das Denken? Man sieht: wie sehr auch die Stoiker bestrebt waren die naivste Anschauung des Materialismus und Sensualismus durchzuführen, 'die Wahrheit ist mächtiger als das theoretische Prinzip'. Zugleich entscheiden sich die Stoiker durch ihre Lehre, daß es ein Kriterium der Wahrheit gibt, gegen die Skepsis, welche von der späteren Akademie vertreten wurde. Die Akademiker werden von Epiktet lächerlich gemacht, indem er ihnen die Worte in den Mund legt: 'Menschen, seid überzeugt, daß niemand überzeugt ist! Glaubt mir, daß niemand irgend jemandem glaubt!'

Auch die Logik verdankt den Stoikern eine wichtige Lehre: sie haben zuerst die Unterscheidung der Teilung (*μερισμός*, partitio) eines konkreten Ganzen in seine Teile (*μέρη*, partes) und einer Gattung in ihre Arten (*διαίρεσις*, divisio) betont. In der Grammatik ferner leben noch heute ihre Bezeichnungen der Kasus fort *γενική* genitivus, *δοτική* dativus, *αἰτιατική* accusativus, welche zusammen als die *πτώσεις πλάγιαι* casus obliqui dem Nominativ als der *πτῶσις ὀρθή* casus rectus gegenübergestellt wurden. Der Sprache haben die Stoiker immer ihre besondere Aufmerksamkeit zugewendet und für ihre Lehren Anknüpfungen in den Ausdrücken der Sprache gesucht. Was sie in diesem Streben für die Etymologie getan haben, gewinnt uns zuweilen ein Lächeln ab, wenn sie z. B. *φωνή* Stimme aus *φῶς νοῦ* Licht des Geistes erklären, muß aber zugleich zu den Anfängen der Sprachwissenschaft gerechnet werden.

6. Die sittliche Aufgabe des Menschen. Der Apostel Paulus sieht sein Lebensideal darin, würdig des Gottes zu wandeln *ἀξίως τοῦ θεοῦ περιπατεῖν*. Aber der Stoiker ist gewissermaßen selbst Gott und kann nur auf die Natur blicken, um ein Vorbild zu haben. Darum bestimmt die Stoa die sittliche Aufgabe des Menschen so: *ὁμολογουμένως τῇ φύσει ζῆν*, secundum naturam vivere, in Übereinstimmung zu leben mit der Natur, in welcher die göttliche Vernunft waltet. Nun aber mußte für den Griechen jeder sittliche Grundsatz, um seine Richtigkeit zu betätigen, auch zur Glückseligkeit führen. Auch der Stoiker sieht es als selbstverständlich an, daß sein sittlicher Grundsatz die Glückseligkeit hervorbringt, und betrachtet darum beide als gleich-

bedeutend. Es ahnte der griechische Geist in seiner schönen Heiterkeit noch nicht, daß eine Kluft bestehen könnte zwischen dem, was er für beseligend halte, und dem, was sittlich sei, sondern es war ihm eigentümlich, den Wert seiner Handlung nach der Annehmlichkeit des Erfolges zu bemessen, das richtige und verkehrte Tun mit seinen Folgen zu verknüpfen, Glück und Unglück auf moralische Ursachen zurückzuführen; daher erklärt es sich, daß die Sittenlehre im Altertum allzeit als letztes Ziel die Glückseligkeit aufgestellt hat, daß sie sich nicht beschied, die Sittlichkeit dem Menschen aufzuzeigen, sondern ihn zugleich glückselig sein lehren wollte.

Alles das, was der Mensch im Zusammenleben mit seinesgleichen — und ohne dies ist der Mensch gar nicht zu denken — für recht und gut findet, das hat der Grieche ursprünglich mit *δίκαιος* oder *ἀγαθός* bezeichnet; seit Aristoteles ist die Bezeichnung *ἠθικός* gebräuchlich geworden, was Cicero mit moralis übersetzt hat. Wir bedienen uns der Bezeichnung 'sittlich', weil mit Sitte die ursprünglichsten Ordnungen des sozialen Lebens bezeichnet werden. Alles, was sittlich ist und den Beifall des einzelnen wie der Gemeinschaft verdient, stellt sich den Menschen in drei verschiedenen Gestalten dar, am gewöhnlichsten in der Gestalt von Gütern, in denen sich die sittliche Bemühung der Menschen verwirklicht hat, z. B. der Staat. Die Sittlichkeit kann aber auch als der Inbegriff mannigfaltiger Tätigkeiten aufgefaßt werden: diese nennen wir Pflichten, z. B. den Gehorsam. Die Ausübung dieser Tätigkeiten setzt aber Geübtheit und Fähigkeiten voraus, durch welche der Mensch für seine sittlichen Aufgaben tüchtig wird. Dies sind die Tugenden, z. B. Gerechtigkeit. In diese drei Gestalten kleidet sich das sittliche Leben der Menschen ein, es sind gleichsam drei Formen, in welche das sittliche Tun und Denken gegossen werden kann. Das Gut zeigt die Sittlichkeit verwirklicht, die Pflicht zeigt sie als Tat und die Tugend als wirksame Kraft.[1]) In der älteren Zeit griechischer Geschichte begegnet uns zumeist der Begriff der Pflicht, der später und besonders seit dem Beginne der Philosophie zurücktrat, da sich dem Hellenen die Sittlichkeit unter dieser Form am wenigsten darzustellen pflegte. Häufiger zeigt sie sich ihm als Tugend; aber ganz besonders ist es der Güterbegriff gewesen, in den sich die Sittlichkeit bei den Hellenen einkleidete, in so großem Umfange, daß er selbst die anderen gleichberechtigten Begriffe, wenigstens die Tugend, in sich aufzunehmen bestrebt war, indem die Tugend für ein Gut erklärt wurde.[2])

a) Die Tugend. Die Stoa hat die Sittlichkeit besonders in der Form der Tugend gelehrt. Das Wesen der Tugend ist die rechte Einsicht, und ihre Aufgabe ist es, den Menschen vor Gemütsbewegungen zu bewahren, welche naturwidrig sind und als Krankheiten der Seele angesehen werden. Es gilt vielmehr die Seele stets in dem harmonischen Zustande der Affekt-

[1]) Friedrich Schleiermacher, Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre. Berlin 1803.

[2]) Alfred Rausch, Über die ethische Wertschätzung der *εὐγένεια* und des *πλοῦτος* bei den Sokratikern und Peripatetikern. Philosophische Monatshefte 1884, S. 449—491.

losigkeit (ἀπάθεια) zu erhalten. Da es nur eine Vernunft gibt, so gibt es nach der Lehre der Stoa eigentlich auch nur eine Tugend, aber es werden doch auch die vier Kardinaltugenden Platons anerkannt und begrifflich bestimmt. Die Weisheit wird als das Wissen bestimmt von dem, was zu tun und was nicht zu tun ist, die Tapferkeit als das Wissen von dem, was zu fürchten, was nicht zu fürchten und was keins von beiden ist. Die Sinnesgesundheit (σωφροσύνη) definiert die Stoa als das Wissen von dem, was zu wählen, was zu fliehen und was keines von beiden ist, und die Gerechtigkeit als das Wissen, das jedem das Gebührende zuteilt. Es muß auffallen, wie sehr die Stoa das Wesen der Tugend als ein Wissen betrachtet. Darin stimmen die Stoiker noch ganz mit der Ansicht des Sokrates und Platon überein, welche die Tugend als ein Wissen bezeichneten und von der richtigen Erkenntnis und Aufklärung ohne weiteres auch das rechte sittliche Verhalten erwarteten. Wir können dieser Ansicht nicht beipflichten, denn auch das reichste Wissen und große Klugheit verbürgen noch nicht ein tugendhaftes Verhalten. Dieses ist ein Werk des Willens, dessen Bedeutung für das seelische Leben von den Alten nicht gewürdigt, am meisten noch von der Stoa trotz jener intellektualistischen Begriffsbestimmungen der Tugenden geahnt wurde.

b) Die Güter. Der Begriff des Gutes wird wie bei den Alten überhaupt, so namentlich auch bei den Stoikern auf die Tugend angewandt: die Tugend ist ein Gut, ja das höchste und einzige Gut, das allein ausreicht zur Glückseligkeit des Menschen.

Diese Ausdrucksweise muß als ungenau bezeichnet werden, denn unter einem Gute verstehen wir im philosophischen Sinne allerdings ein Besitztum, auf das der Mensch Wert legt, aber es kommt noch als wichtiges Merkmal dieses hinzu, daß er es durch seine Arbeit geschaffen d. h. aus sich herausgestellt hat. Wollen wir uns deutlich machen, was Güter sind, so müssen wir uns in die Lage Robinsons versetzen. Robinson auf seiner Insel hat alle Güter verloren: Familie, Freundschaft, Gesellschaft, Staat, Kirche, ferner Haus, Hof, Geräte und Werkzeuge. Es ist leicht zu erkennen, daß alle Güter des Menschen in zwei Arten zerfallen: in materielle und ideelle Güter, die in den verschiedenen Gebieten oder Provinzen der menschlichen Kultur zu suchen sind, diese in den Provinzen der Religion, der Gesittung, der Kunst, der Wissenschaft und jene auf dem weiten Gebiete der Lebenserhaltung. Materielle Güter sind abgeschlossen und vollendet, ideelle dagegen bedürfen einer beständigen Hervorbringung und Weiterarbeit. Auf die ideellen Güter ist das Wort Goethes besonders gemünzt:

> Was du ererbt von deinen Vätern hast,
> Erwirb es, um es zu besitzen.

Es kommt noch ein anderes principium divisionis hinzu, wenn wir nach dem Besitzer fragen. Der Besitzende ist entweder ein einzelner oder eine



Gemeinschaft: das Haus gehört in der Regel einem einzelnen, dagegen der Staat, die Kirche, die Gemeinde, der Verein bildet das Gut einer Gemeinschaft, so daß wir individuale und soziale Güter zu unterscheiden haben. Die materiellen Güter sind in der Regel individual, die ideellen sind meist sozialer Natur.

Endlich zählt man auch gern solchen Besitz zu den Gütern, der für die menschliche Arbeit nur Rohstoff und Hilfsmittel liefert, z. B. Reichtum und Begabung des einzelnen und Reichtum eines Landes, einer Stadt. Derartige Besitztümer hängen also mit der Naturseite des Besitzers zusammen; sie sind nicht eigentliche Güter, sondern können nur bei sittlicher Verwendung sittlichen Wert gewinnen. Darum darf man sie höchstens als mittelbare Güter im ethischen Sinne bezeichnen, zum Unterschiede von allen übrigen sittlichen Gütern, welche als die unmittelbaren und eigentlichen Güter durch menschliche Arbeit erzeugt werden. Auch bei den mittelbaren Gütern läßt sich die Unterscheidung in individuale und soziale Güter durchführen. Sehen wir aber von dieser ab, so gelangen wir zur Aufstellung der zwei Arten, deren jede wieder die Unterarten der individualen und sozialen Güter aufweist:

1. Die materiellen Güter.
2. Die ideellen Güter.

Die Einteilung der Alten, welche bona corporis, b. externa und b. animi unterscheiden, rührt aus späteren Zeiten des Altertums her und faßt nur den einzelnen Menschen ins Auge, nicht aber zugleich auch das Gemeinschaftsleben.

Zum Abschluß dieses Abschnittes, der den Begriff des Gutes im sittlichen Sinne bestimmen soll, sei noch bemerkt, daß die Frage: Was ist für uns das höchste Gut? auch wissenschaftlich nicht richtiger und befriedigender beantwortet werden kann als durch den Satz: das höchste Gut ist das Reich Gottes. Denn es ist die umfassendste und zugleich tiefste Idee, die unserem Geiste erreichbar ist.

Die Kyniker, denen die Stoiker in manchen Stücken gefolgt sind, haben gar keine Güter; denn Bedürfnislosigkeit ist ihr höchstes sittliches Ziel. Doch so einfältig sind die Stoiker nicht, daß sie sich diesem naturwidrigen und kulturfeindlichen Satze angeschlossen hätten. Zunächst gilt ihnen die Tugend als ein Gut, und zwar als höchstes Gut, das allein vermögend ist die Glückseligkeit des Menschen hervorzubringen. Zwar wird man unter den Gütern: Reichtum, Anmut, Ehre, Gesundheit einen Unterschied machen, indem man das eine dem anderen und wiederum jedes einzelne dem entsprechenden Gegenteil vorzieht, aber wesentlich vermag keines derselben den Zustand des Tugendhaften zu ändern noch sein Glück zu erhöhen. Immerhin besitzt der Stoiker noch gesunden Sinn genug, um die wichtigsten Güter des Lebens zu schätzen und sich zu sichern. Der Stoiker sieht im Staate ein Gut und bekennt sich im Gegensatz zu dem Epikureer zu der Verpflichtung, dem Staate seiner Heimat zu dienen,

ebenso schätzt er die Ehe, die Freundschaft und namentlich auch die Arbeit.

Die Griechen dachten von der Arbeit im allgemeinen gering, und Sokrates befand sich sicherlich in schroffem Gegensatze zur Volksmeinung, wenn er gelegentlich der Arbeit sittlichen Wert beimaß. Dagegen hat weder Plato noch Aristoteles der Arbeit einen sittlichen Wert zugesprochen, weder ethisch für den einzelnen noch sozialpolitisch für die Gesamtheit, und soviele Tugenden auch Aristoteles in der Nikomachischen Ethik aufzählt, man sucht vergeblich darunter die Tugend des Fleißes. Erst die Stoa erkennt den sittlichen Wert der Arbeit an, nachdem die kynische Schule darin vorangegangen war, indem sie bereits im Widerspruch mit der Volksmeinung die Mühe (*πόνος*) für ein Gut erklärte und Herakles, der viele Mühe hatte, als Vorbild hinstellte. Die Stoiker stellen demzufolge auch eine Tugend *εὐπονία* auf, welche Barth mit Fleiß verdeutscht.

c) Die Pflichten. Unter Pflicht verstehen wir das, was wir für andere und im Dienste unseres Nächsten zu tun pflegen. Erst die Stoiker haben diesen Begriff der sittlichen Tat in die Philosophie eingeführt und genauer bestimmt. Im Hinblick auf das Zusammenleben der Menschen stellt Seneca einen umfassenden Grundsatz auf, oder vielmehr er gibt nur dem stoischen Sittlichkeitsbegriff die besondere Fassung, welche zur Ableitung der einzelnen Pflichten führt und von Seneca auch als formula officii bezeichnet wird: 'Alles, was du siehst, worin alles Menschliche und Göttliche eingeschlossen ist, bildet eine Einheit. Wir sind Glieder eines großen Körpers.' Aus diesem Grundsatz werden nun die mannigfaltigsten Pflichten abgeleitet, welche die Menschen einander zu erfüllen haben. Dabei ist es gleichgültig, ob der andere Grieche oder Barbar, von heller oder dunkler Hautfarbe, Sklave oder Freier, Athener oder Korinther ist: alle sind Menschen, alle sind Brüder. Sie müssen als solche behandelt werden, ja man soll dem Feinde Gutes tun. So wird das starre Nationalitätsprinzip durchbrochen durch weltbürgerliche Gesinnung, und die griechische Volksmeinung, daß man den Freund im Wohltun, den Feind aber ebenso im Bösestun übertreffen soll, wird durch eine reinere ethische Anschauung überwunden, welche der christlichen sehr nahe kommt.

7. Der Weise. Plato suchte seine ethischen Lehren dadurch anschaulich zu machen, daß er in seinem großen Werke 'der Staat' ein Gemeinwesen darstellte, das in allen seinen Einrichtungen und Ständen jene Lehren verwirklicht zeigt. Außerdem aber wird zugleich sein Meister Sokrates für ihn eine ideale Gestalt, die ebenso als Einzelpersönlichkeit jene Lehren in vollendeter Verwirklichung zeigt. Xenophon schilderte romanhaft in seiner Kyrupädie einen idealen Herrscher, in dessen Person und Staat sich die sittliche und politische Denkungsart dieses Sokratikers verkörpert. In ähnlicher Absicht haben die Stoiker ein Idealbild des Weisen aufgestellt, nur daß sie keine bestimmte Persönlichkeit im Auge haben, sondern eine Abstraktion liefern, wenn ihnen auch Männer wie Sokrates und Zeno dabei vorgeschwebt haben. Der

stoische Weise ist im Vollbesitze der Tugend, und mit dieser besitzt er alles, ihm fehlt nichts, er vermag alles und versteht alles. Bonus ipse tempore tantum a deo differt. Seneca.

8. Der Tod. Durch Platos Phädon war die Frage nach dem Wesen der Seele und nach ihrem Schicksal beim Tode des Menschen ein wichtiges Lehrstück jeder Philosophie geworden. Auch in diesem Punkte stellten sich die Stoiker ganz auf den Boden der Volksmeinung, d. h. des naiven Materialismus. Ganz wie Homer die Seele des Patroklos schildert, einem Rauche vergleichbar (*ἠύτε καπνός*), und ganz so wie Kebes im Phädon die Meinung des naiven Materialismus formuliert hatte: *ψυχὴ ὡς πνεῦμα ἢ καπνός* — ganz so faßten auch die Stoiker das Wesen der Seele auf und folgerten gerade daraus den Fortbestand, die Unsterblichkeit der Seele, deren Zustand nach dem Tode einzelne Stoiker als so herrlich und lichtvoll schildern, daß sie von späteren christlichen Schilderungen kaum überboten worden sind.

b) Berührungen mit dem Christentum

1. Religiöse.
   a) Der Monotheismus im Gegensatz zu dem Polytheismus der Volksreligion.
   b) Die Gottesoffenbarung: Gott erscheint nicht wie Zeus und Apollo, sondern er offenbart sich allenthalben in der Natur und am herrlichsten im Geiste der Menschen 1. Kor. 3, 16. Vgl. aus Goethes Gedicht Proömion:

      Was wär' ein Gott, der nur von außen stieße,
      Im Kreis das All am Finger laufen ließe!
      Ihm ziemt's, die Welt im Innern zu bewegen,
      Natur in sich, sich in Natur zu hegen,
      So daß, was in Ihm lebt und webt und ist,
      Nie seine Kraft, nie seinen Geist vermißt.

   c) Unsterblichkeit der Seele.
2. Sittliche.
   a) Das Leben ein Kampf: Im Leben kämpfen der Stoiker und der Christ einen Kampf. Wie nennt der Stoiker die Gegner seiner Tugend?
      α) Die äußeren Dinge, die sein Schicksal ausmachen, *εἱμαρμένη*, dira necessitas.
      β) Die Affekte, *πάθη καὶ ἐπιθυμίαι*.
      Was er diesen Feinden entgegenzusetzen hat, das ist die Ruhe seiner Seele oder die Freiheit von Affekten, die gepriesene *ἀπάθεια* oder tranquillitas animi, die er auch gern mit dem ursprünglich politischen und für hellenische Ohren so wohltönenden Namen *ἐλευθερία* Freiheit kennzeichnet. Wenn ihn die Leiden und Mühen des Lebens überfallen und jagen, so findet er Schutz und Sicherheit in der Ruhe der Seele. Die Philosophie umgibt ihn mit einer unüberwindlichen Mauer, welche das Geschick mit allen Belagerungsmaschinen nicht überwinden wird.

Auf der Zinne seiner festen Burg steht sein Geist, sicher und unerreichbar allen Geschossen. So Seneca Epist. mor. 82, 4: Philosophia circumdanda est, inexpugnabilis murus quem fortuna multis machinis lacessitum non transit. In insuperabili loco stat animus qui externa deseruit et arce se sua vindicat: infra illum omne telum cadit. Non habet, ut putamus, fortuna longas manus: neminem occupat nisi haerentem sibi. Ganz ähnlich sagt Marc Aurel 8, 48: 'Deshalb ist die denkende Seele, von Leidenschaft frei, gleichsam eine Festung. Denn der Mensch hat keine stärkere Schutzwehr, wohin er seine Zuflucht nehmen könnte, um fortan unbezwinglich zu sein. Wer nun diese nicht kennt, ist unwissend, wer sie aber kennt, ohne zu ihr seine Zuflucht zu nehmen, der ist unglücklich.' Der Weise wird darum auch alle Verluste ruhig hinnehmen und mit Gleichmut tragen und entsagen nach Epiktets Wort: *Ἀνέχου καὶ ἀπέχου.* Er wird auf alles verzichtend sprechen: Nimm den Leib, nimm das Gut, nimm die Ehre, nimm die Meinen *τὸ σωμάτιον λάβε, τὴν κτῆσιν λάβε, τὴν φήμην λάβε, τοὺς περὶ ἐμὲ λάβε* Epiktet Diss. I 27, 10 und ähnlich Encheir. 18. Das ist allerdings mehr als ein bloßer Anklang an Luthers Lied: Eine feste Burg ist unser Gott und besonders an die Worte: 'Nehmen sie uns den Leib, Gut, Ehr', Kind und Weib'. Das ist eine wunderbare Übereinstimmung, auf welche aufmerksam gemacht zu haben das Verdienst Barths ist. Doch ist wohl zu beachten, daß bei aller Übereinstimmung ein himmelweiter Unterschied der Anschauungen stattfindet; denn die feste Burg ist für Luther Gott, für den Stoiker die Gemütsruhe der eigenen Seele. — Wie nennt der Christ seine Gegner?

α) Die Welt,

β) Die Sünde.

Πίστις, ἀγάπη, ἐλπίς sind seine Rüstung, Epheser 6, 10—17.

b) Menschenliebe: Wie der Christ unter seinen Tugenden die *φιλαδελφία* hervorhebt und gegen alle Menschen (*ἐς πάντας*) geübt wissen will, so zeigt auch der Stoizismus einen humanitären Zug der Bruderliebe, die aber nirgends zur Tat wird. Wenn der Stoiker Wohltaten erweist und empfiehlt wie Seneca in seiner Schrift De beneficiis, so ist es ihm wenn auch nicht um Lohn, so doch um Dank zu tun, und wenn nicht um Dank, dann doch wenigstens um die eigene Befriedigung, das gute Gewissen. Nirgends aber zeigt sich etwas von dem herzlichen Erbarmen Christi. Darum ist auch die Armenpflege ein christlicher Gedanke, die Kollekte des Paulus war die erste internationale Liebesgabe. Wie neu und unerhört solche Gesinnung in der antiken Welt war, beweist die Nachricht in Lucians Peregrinus Proteus, daß die Nächstenliebe der ältesten Christen schon früh verspottet und ausgebeutet worden ist: 'Wenn irgend ein schlauer Betrüger zu ihnen kommt, der die rechten Schliche weiß, so wird er in kurzer Zeit auf ihre Unkosten reich und verlacht die einfältigen Leute.'

c) Unterschiede zwischen Stoizismus und Christentum

1. Religiöse.

a) Inwiefern ist Gott dem Menschen gegenüber nach der stoischen Lehre verändert? Ihm fehlt die Persönlichkeit. Der Pantheist kann weder im Glück noch im Unglück beten, oder er betet alles an: Fetischismus, portug. faitiço, lat. facticius. Also das unpersönliche Wesen Gottes. Der Christ dagegen freut sich wohl an der Natur, findet aber dahinter das Herz des liebenden Gottes, wie es der Dichter Karl Johann Spitta schlicht und schön zugleich ausspricht in dem Gedicht 'Die Schönheit der Natur':

Freuet euch der schönen Erde,
Denn sie ist wohl wert der Freud';
O, was hat für Herrlichkeiten
Unser Gott da ausgestreut!

Und doch ist sie seiner Füße
Reich geschmückter Schemel nur,
Ist nur eine schön begabte,
Wunderreiche Kreatur.

Freuet euch an Mond und Sonne
Und den Sternen allzumal,
Wie sie wandeln, wie sie leuchten
Über unsrem Erdental!

Und doch sind sie nur Geschöpfe
Von des höchsten Gottes Hand,
Hingesä't auf seines Thrones
Weites, glänzendes Gewand.

Wenn am Schemel seiner Füße
Und am Thron schon solcher Schein,
O, was muß an seinem Herzen
Erst für Glanz und Wonne sein!

b) Inwiefern ist der Mensch Gott gegenüber nach der Stoa verändert? Nach dem altt. Schöpfungsbericht ist der Mensch auch Gott sehr ähnlich, ist Ebenbild Gottes, aber es folgt 1. Mose 3 sofort der Sündenfall, es folgt die Sünde. Dem Stoiker fehlt das tiefe Gefühl der Sünde. Wie steht er darum seinem Gott gegenüber im Glück? Mit Überhebung. Im Unglück? Mit Trotz, Horaz Carm. III 3. Wie aber der Christ? Im Glück? Mit Demut (Kaiser Wilhelm I.). Im Unglück? Mit Ergebung Hiob 1, 21. Überall, wo das Gefühl der Sünde verloren geht, wird das Verständnis für das Wesen der Religion verflacht: die Pharisäer, Augustins Gegner Pelagius, der Ablaß, das XVIII. Jahrh. Dagegen sind wirklich heroische Erhebungen immer aus Sündenangst geboren: Augustin, Luther, Francke. Mit der Aufforderung: Tut Buße *μετανοεῖτε* ist Johannes der Täufer aufgetreten, damit hat Jesus sein Werk begonnen, seine Jünger haben ein Gleiches getan, insbesondere hat Paulus wie überall so auch in Athen ausgerufen Acta 17, 30: 'Nun aber gebeut er allen Menschen an allen Enden, Buße zu tun', und — wunderbar — auch das Werk der deutschen Reformation hebt mit dieser Forderung an, indem die erste These Luthers lautet: 'Da unser Herr und Meister Jesus Christus spricht: «Tut Buße u. s. w.», will er, daß das ganze Leben der Gläubigen Buße sei.' Der Stoiker hingegen

ist weit davon entfernt, die Notwendigkeit solcher inneren Umwandlung und Wiedergeburt anzuerkennen, er sucht seinen Ruhm gerade in starrer Gleichmäßigkeit und Folgerichtigkeit seines Tuns. Also die Macht der Sünde wird verkannt.

2. Sittliche.

a) Was unterstützt den Christen im Kampfe des Lebens? Die Lebensgemeinschaft mit Gott: *πνεῦμα ἅγιον*. Daran hat der Christ einen Besitz. Was den Stoiker? Die *ἀπάθεια*, das ist etwas Negatives. Also es fehlt der Quell der Kraft. Wohl spricht der Stoiker das Wort: 'Nehmen sie uns den Leib, Gut, Ehr', Kind und Weib: laß fahren dahin, sie haben's kein' Gewinn', aber er vermag nicht hinzuzusetzen: 'Das Reich muß uns doch bleiben.' Darum ist er auch fähig in der äußersten Not an allem zu verzweifeln und durch Selbstmord aus dem Leben zu gehen (Cato Uticensis).

b) Was unterstützt den Christen im Kampf mit der natürlichen Lust? Die Erkenntnis der Sünde und daraus hervorgehend das Bedürfnis nach Besserung (buoza von baß, besser, *μετάνοια*), Rechtfertigung, Erlösung, Wiedergeburt. Das Bekenntnis aus Luthers mannhafter Brust: Aus tiefer Not schrei' ich zu Dir — konnte einem Stoiker nie von Herzen kommen. Also es fehlt auch das Bedürfnis der Buße.

Der Lehre der Stoa widmet Otto Liebmann in seinen philosophischen Gedichten, die er unter dem Titel 'Weltwanderung' bei J. G. Cotta, Stuttgart veröffentlicht hat, dieses Sonett:

Die Weisheit der Stoa

Dort wandeln sie in bunter Säulenhalle
Am Markte zu Athen mit ernsten Mienen;
Barfüßig und barhäuptig ist erschienen
Zeno der Meister, dem sie lauschen alle.

'Bedenkt', so lehrt er, 'daß in jedem Falle
Der Mensch dem Unerforschlichen muß dienen;
Ein Schicksalsschlag stürzt Alles in Ruinen,
Was man als Glück anpries mit lautem Schalle.'

'Drum festiget euch! — weh' den Genußverwöhnten! —
Stählt euch im Herzen gegen Wechselfälle
Durch heldenhaftes Tragen und Entsagen.'

'Was uns beseelt, ihr mit der Welt Versöhnten,
Der Gleichmut ist's, der edle Fahrtgeselle,
Gleichmut in guten wie in schlimmen Tagen.'

IV

Epikur

a) Die Lehre

1. Die Schöpfung. Epikur lehrte, daß die Atome ursprünglich gegeben und unvergänglich seien. Ihnen ist eine Bewegung nach unten (!) eigen im Raume. Einzelne weichen von dieser Bewegung ab. Daraus entstehen Verbindungen und Sonderungen der Atome: Geschöpfe aller Art. Diese Entwicklung vollzieht sich ganz zufällig, Zwecke sind gar nicht zu erkennen.

Wenn Epikur für die Bewegung der Atome und namentlich für die Abweichung einzelner Atome gar keinen Grund angibt und sie eben nur behauptet, weil er sie für seinen Zweck braucht, so ist das eine starke und in hohem Grade unwissenschaftliche Zumutung. Der sonst so gemessene Kant bringt seinen Unmut darüber sehr unverblümt zum Ausdruck, wenn er in der Vorrede der Allgemeinen Naturgeschichte und Theorie des Himmels (1755) sagt: 'Epikur war gar so unverschämt, daß er verlangte, die Atome wichen von ihrer geraden Bewegung ohne alle Ursache ab, um einander begegnen zu können.'

2. Die Götter. Gibt es nicht Götter, welche eingreifen? Götter gibt es, sie leben in den Intermundien, in den leeren Räumen zwischen den Welten. Dort führen sie, den Menschen ganz ähnlich, aber in ungestörtem Glücke, ein herrliches Dasein (Deismus). Um diese Welt kümmern sie sich nicht, sie sind auch Egoisten.

3. Der Mensch. Wie ist der Mensch beschaffen? Er ist auch ein Wesen aus Atomen, gerade so wie die Welt. Leib und Seele bestehen beide aus Atomen, die Seele aus den feinsten.

4. Verhältnis des Menschen zu den Göttern. Der Mensch wird diesen Göttern Verehrung nicht versagen, aber nicht aus Furcht bringt er ihnen seine Huldigungen dar, sondern nur aus Bewunderung ihrer Vortrefflichkeit.

5. Die sittliche Aufgabe des Menschen besteht darin, daß er sich der *ἡδονή* bemächtigt, die Lust ist Anfang und Ziel der Glückseligkeit: *ἡδονὴ ἀρχὴ καὶ τέλος τοῦ μακαρίως ζῆν*. Sie ist das höchste Gut. Freilich kann der Mensch sich nicht immer erfreuen, es ist schon viel, wenn er sich vor Leid zu bewahren versteht, und mit der Schmerzlosigkeit (*μήτε ἀλγεῖν κατὰ σῶμα μήτε ταράττεσθαι κατὰ ψυχήν*) ist schon viel gewonnen. Wird nicht durch solchen Grundsatz der Mensch in Laster und Verkommenheit geführt? O nein, antwortet Epikur, die psychische Lust ist viel höher zu schätzen als die körperliche, und die Lust, welche dem Menschen seine Tugend gewährt, ist ungleich höher als die Lüste des Lasters. Daher ist Tugend zwar nicht das höchste Gut, aber der einzig sichere Weg zum höchsten Gut, zur Lust. Das Wesen aller Tugend besteht in der rechten Einsicht, *φρόνησις*, welche unter den Arten der Lust richtig zu wählen versteht.

6. Der Weise ist allein tugendhaft und glücklich. Er wird sich genügsam halten, und dann kann er mit Zeus wetteifern an Glückseligkeit: *ἑτοίμως ἔχω τῷ Διὶ ὑπὲρ εὐδαιμονίας διαγωνίζεσθαι μάζαν ἔχων καὶ ὕδωρ*.

7. Der Tod vermag das Glück nicht zu trüben; denn solange wir sind, ist der Tod nicht, ist aber der Tod, so sind wir nicht da: *ὁ θάνατος οὐδὲν πρὸς ἡμᾶς.*

b) Berührungen mit dem Christentum

Fehlen!

c) Unterschiede zwischen Epikureismus und Christentum

1. Religiöse.
   a) Der Polytheismus bleibt. War die Gottheit nach der pantheistischen Lehre der Stoa zu wenig persönlich, so ist sie nach Epikurs Deismus zu persönlich, d. h. egoistisch.
   b) Die Seele ist nicht unsterblich.
2. Sittliche.
   Der Unterschied zwischen Gut und Böse wird überhaupt beseitigt, nur die Selbstsucht hat recht. Darum kennt Epikur nicht den Schmerz um die Sünde, nicht Reue und Buße.

Zum Abschluß möge auch hier das Sonett von Otto Liebmann folgen, durch das er die Lehre Epikurs zu charakterisieren sucht a. a. O. S. 121:

Die Gärten des Epikur

Anmutig lebt sich's in Olivenhainen,
Am frischen Quell im Schatten der Platanen;
Da öffnen sich dem freien Geist die Bahnen,
Und Wahrheit wird dem Sinnenden erscheinen.

Lust ist das Gut, sagt Epikur den Seinen,
Und Schmerz das Übel. Deutlich warnen, mahnen
Die Triebe der Natur; sie lassen's ahnen,
Was zu bejahen sei, was zu verneinen.

Schmerzloses Dasein ist das Ziel des Lebens,
Das höchste Gut, der Leitstern unseres Strebens,
Die Güter und die Übel abzuwägen.

Wähl' höhere Lust, auf niedere zu verzichten,
Trag kleinen Schmerz, um größern zu vernichten;
So lebst du dir und anderen zum Segen.

V

Von den Epikureern des Altertums ist wohl niemals einer in den Verdacht gekommen, daß er ein geheimer Christ sei. Vielmehr finden wir unter den Gegnern des emporkommenden Christentums manchen Epikureer. So ist wahrscheinlich der gefährliche Gegner des Christentums Celsus, geboren um 150 n. Chr., dessen Schrift *ἀληθὴς λόγος* von Origenes widerlegt und dadurch erhalten worden ist, ein Anhänger der epikureischen Lehre gewesen. Dagegen hat die Stoa dem Christentum stets nahegestanden. Barth hebt hervor, daß zu Justinians Zeiten ein Kleriker es wagen durfte, Epiktets Handbuch als Lehr-

buch der christlichen Moral herauszugeben, nachdem er nur geringe äußerliche Abänderungen an dem Werkchen vorgenommen, z. B. statt Sokrates Paulus gesetzt hatte. Am bekanntesten ist die Überlieferung, Seneca sei ein Freund des Paulus und selbst ein Christ gewesen, und der Kirchenvater Tertullian bezeichnet ihn als 'unsern Seneca' noster Seneca, so daß der Fälscher, welcher den Briefwechsel zwischen Paulus und Seneca erdichtete und herausgab, auf gläubige Leser rechnen konnte. Es ist ja auch zeitlich durchaus möglich, daß Seneca den Apostel kennen gelernt hat, als dieser in Rom weilte und selbst bei etlichen aus des Kaisers Haus (Philipper 4, 22) Anklang fand. Ferner war jener Gallio, der als Prokonsul Achaias den Apostel einmal von einer Anklage freigesprochen hat (Apostelgeschichte 18, 12 ff.), ein Bruder des Philosophen L. Annäus Seneca. Aber mögen auch diese Beziehungen hervorragender Stoiker zum Christentum nicht erweislich sein, so steht unerschütterlich fest, daß der Apostel Paulus die Lehren der Stoa gekannt und, nach der Art zu schließen, wie er sie Apostelgeschichte 17, 27—28 verwertet, als eine Vorstufe zum Christentum angesehen hat: 'Er ist nicht ferne von einem jeglichen unter uns. Denn in ihm leben, weben und sind wir; als auch etliche Poeten bei euch gesagt haben: Wir sind seines Geschlechts.'

Dieses Wort hat Paulus 54 n. Chr. Geburt in Athen gesprochen. Athen war der Zentralpunkt des Heidentums sowohl für die Wissenschaft in Gestalt der Philosophie wie auch für die Religion. Alle hellenischen Kulte hatte man hierher verpflanzt, damit sich jeder Hellene in Athen wohlfühlen könne. Selbst orientalische Kulte waren durch die Beziehungen zu den Fürsten des Morgenlandes eingebürgert worden, und neben den syrischen, phönikischen, ägyptischen und phrygischen Göttern fehlten auch die römischen nicht. Aus Sorge einen der Götter zu übersehen und dadurch zu kränken, hatte man selbst einen Altar für den unbekannten Gott errichtet *ἀγνώστῳ θεῷ*. Das Vorhandensein solcher Altäre, die unbekannten Göttern geweiht waren (*ἀγνώστων θεῶν*), wird auch durch andere Nachrichten aus dem Altertum bezeugt, so von Pausanias, der gleich im ersten Kapitel I 1, 4 der *βωμοὶ θεῶν ὀνομαζομένων ἀγνώστων* gedenkt. Als der Apostel Paulus durch die Straßen der geistigen Metropole pilgernd diese Abgötterei sah, da kam etwas von dem Eifer der alten Propheten über ihn, und gerade an jenem Altar, mit dem der Polytheismus das Äußerste geleistet hatte, knüpfte er an, um seinen athenischen Zuhörern das Evangelium von dem wahren Gott und seinem Christus zu verkünden.

Wo hat Paulus gesprochen? An welcher Stelle in der Stadt Athen? Das ist geschichtlich nicht gleichgültig und ist zumal für den Lehrer eine wichtige Frage, der diese weltgeschichtlich so bedeutsame Szene zu beschreiben hat, in der sich Morgenland und Abendland, Semitismus und Indogermanentum, christliche Religiosität und hellenische Philosophie berühren. Die Antwort scheint in den Worten Apostelgeschichte 17, 19 gegeben: Sie nahmen ihn aber und führeten ihn auf den Gerichtsplatz (*ἐπὶ τὸν Ἄρειον πάγον*). Man hat darunter bisher den Areopag, den collis Martius im Westen der Akropolis verstanden, wo ehedem die Blutgerichte stattfanden und die Erinnyen ihren Tempel hatten.

Freilich hatte dieser ehrwürdige Gerichtshof, der aus gewesenen Archonten zusammengesetzt war, über Mord und Brandstiftung zu entscheiden, keineswegs aber über staatsgefährliche Unternehmungen und Beunruhigung des Volkes wie etwa durch die Einführung fremder Götter. Dennoch hat man immer den Areopag als den Ort jener Begebenheit betrachten zu müssen geglaubt, und noch jetzt, so heißt es, führen die evangelischen Geistlichen von Athen den Fremden gern hierher als an die Stätte, an der Paulus einst seine Rede an die Athener gehalten.

Wir verdanken Ernst Curtius eine besondere Abhandlung über diese Frage: 'Paulus in Athen' (Sitzungsberichte der Kgl. Preuß. Akademie der Wissenschaften zu Berlin Jahrg. 1893 S. 925—938), in welcher er zu einem ganz anderen Ergebnis gelangt. Zunächst spricht sich Curtius, der als ein genauer und zuverlässiger Kenner der Stadt Athen gelten darf, folgendermaßen aus: 'Wer den Bericht der Apostelgeschichte unbefangen auf sich wirken läßt, kann sich nach meiner Überzeugung dem Eindruck nicht entziehen, daß ein wohlunterrichteter Zeuge wahrheitsgetreu den Vorgang schildert. Es ist in den 16 Versen des Textes eine solche Fülle von geschichtlichem Material enthalten, es ist alles so prägnant und eigenartig, so lebensvoll und charakteristisch, es ist nichts Redensartliches und Schablonenhaftes darin, wie es der Fall sein würde, wenn jemand eine erdichtete Erzählung vorträgt. Es ist auch unmöglich, eine Tendenz nachzuweisen, welche eine absichtliche Erfindung irgend wahrscheinlich machen könnte. Man muß in Athen zu Hause sein, um den Bericht recht zu verstehen.' Curtius geht nun davon aus, daß es sich bei dem Vorgang, den jenes Kapitel erzählt, gar nicht um einen Prozeß gehandelt habe, daß der Areopag als Gerichtsbehörde nur an bestimmten Monatstagen getagt habe und somit als solche auch gar nicht in Betracht kommen könne. Hingegen steht fest, daß der Areopag in der römischen Zeit zu einer Polizeibehörde geworden war, deren Ausschuß den Sitz in der Markthalle des Archon Basileus an der Agora hatte, um von da den Marktverkehr zu beaufsichtigen und aufrührerischen Bewegungen entgegenzutreten.

Daraus folgt zunächst, daß sich jene Begebenheit nicht auf dem Areshügel abgespielt hat, sondern auf dem Markte. 'Der Stadtmarkt von Athen', sagt Curtius, 'war eine Weltbühne, wo jede neue Lehre ihre Probe zu bestehen hatte. Athen war vorzugsweise die Stadt, wo Unterhaltungen über höhere Wahrheiten auf ein allgemeines Interesse rechnen konnten. Darum machte es Paulus hier wie Sokrates, indem er Tag für Tag mit denen, die ihm auf der Straße begegneten, Gespräche anknüpfte.' Wenn es nun immer schon als auffällig gelten mußte, daß man Paulus von hier hinwegführte nach einem ganz anderen Schauplatze, um ihn dort zu vernehmen, so gewinnt der Hergang der Sache durch jene Deutung sehr an Wahrscheinlichkeit und wird zugleich anschaulicher. Die Ansammlung des Volkes um den Fremdling gibt Veranlassung, daß sich die Areopagiten der Sache annehmen, indem sie jenem gestatten, unter ihren Augen und von den Stufen ihres Amtslokals, der Stoa Basileios, zu dem Publikum zu reden, das sich gelegentlich zusammengefunden

hatte und sich auch wieder nach Belieben entfernte. Zu dieser Auffassung stimmt auch trefflich die Darstellung der Szene von Raffael, der Paulus von den Stufen einer Säulenhalle zu seinen Zuhörern sprechen läßt, so daß man in diesem Bilde ein nicht zu verachtendes Anschauungsmittel jener Begebenheit sehen darf.[1])

Zugleich aber ergibt sich noch eine bemerkenswerte Beziehung. Das am Markte gelegene Amtslokal des Archon Basileus, der ehemals die Prozesse über religiöse Streitigkeiten zu leiten hatte, die *στοὰ βασίλειος*, vor welcher der Apostel seine ewig denkwürdige Rede gehalten hat, welche das Vorbild der römischen Markt- und Gerichtshallen und durch diese dann auch später das Urbild der altchristlichen Basiliken werden sollte, eben diese Halle des Basileus ist ehedem von Platon zum Schauplatz eines Dialogs gemacht worden, der über die Frömmigkeit handelt. Vor dieser Halle trifft Sokrates damals, als Meletos seinen Prozeß gegen ihn einleitete, zusammen mit dem Seher Euthyphron, der seinerseits auch eine Anklage aus religiösen Gründen anzustrengen im Begriffe steht. Beide kommen in ein Gespräch, bei dem es sich darum handelt, den Begriff der wahren Frömmigkeit festzustellen. Es ist Platons Dialog Euthyphron oder über die Frömmigkeit.

---

[1]) Bild und Beschreibung u. a. bei A. Springer, Handbuch der Kunstgeschichte III. Teil S. 259 und 260.

DIE PHILOSOPHIE IM GYMNASIALUNTERRICHT

Von Max Siebourg

Unser Thema ist 'aktuell'; das beweist schon der Umstand, daß gleich im ersten Jahrgang der 'Monatschrift für höhere Schulen' wiederholt davon die Rede ist. P. Geyer hat zunächst dort I 234 ff. 324 ff. 398 ff. eine dankenswerte Übersicht über die Geschichte und den Stand des propädeutischen Philosophieunterrichts in den deutschen Staaten, in Österreich und Frankreich gegeben und dann den Stoff entwickelt, den er aus Logik und Psychologie, aus Ethik und Ästhetik für notwendig erachtet.[1]) J. Rehmke hat dann ebendort S. 242 ff. den Vorschlag gemacht, den Religionsunterricht auf der Prima wegfallen und dafür durch die Behandlung der Geschichte der Philosophie die Schüler in die Philosophie hineinsehen zu lassen. Er beruft sich dabei auf seine achtjährige Praxis in der Oberprima der Kantonsschule in St. Gallen. Abgesehen von anderen Momenten, die sich gegen diesen Vorschlag anführen ließen, hat bereits die Redaktion der eingangs genannten Zeitschrift in einer Anmerkung darauf hingewiesen, daß der Gedanke des Wegfalls des Religionsunterrichts absolut aussichtslos ist. Auch P. Geyer wünscht nach S. 401 Anm. 1 eine neue Wochenstunde zur Durchführung seines Programms und richtet dabei sein Auge auf die siebente Latein- oder die dritte französische Stunde.

Beide Vorschläge verlangen also bereits wieder Änderungen an den eben abgeschlossenen neuen Lehrplänen, während wohl so ziemlich alle beteiligten Kreise wenigstens darüber einig sind, daß uns nichts mehr not tut als Ruhe, ungestörtes, unvoreingenommenes und pflichttreues Ausführen jener leitenden Bestimmungen, gewissermaßen eine große Probe, die möglichst nicht unterbrochen wird und dann schon zeigen soll, ob ein gutes Konzert zu erwarten steht. Die Frage lautet also nicht: Wie muß ich den Lehrplan ummodeln, um die Philosophie in das Gymnasium einzuführen? sondern: Was läßt sich innerhalb des festliegenden Rahmens unserer ordre de bataille tun, damit die Philosophie wieder den ihr gebührenden Platz in den höheren Schulen einnimmt? Und da, meine ich, brauchen auch die werktätigen Freunde der ehrwürdigen

[1]) Nur das eine möchte ich hier bemerken, daß ich mich gegenüber dem von Geyer für die Psychologie S. 324 ff. zugrunde gelegten Werk von Rehmke gerade so ablehnend verhalte, wie A. Maurer in seiner Anzeige in jener Zeitschrift I 422. Wollten wir in dieser abstrakten, rein begriffsmäßigen Weise vorgehen, so gäbe das allen offenen und versteckten Gegnern der vielfach noch gar nicht wiedergeborenen gymnasialen Philosophie die besten, längst erprobten Waffen wieder in die Hand.

Matrone, zu denen ich mich seit Beginn meiner Lehrtätigkeit zähle, nicht pessimistisch zu denken.

Es ist zunächst klar, daß die höhere Schule ihren Zöglingen keine abgeschlossene philosophische Bildung mitgeben kann; nur um eine philosophische Vorbildung handelt es sich für uns, und ihr Ziel möchte ich als ein doppeltes bezeichnen. Einmal sollen wir das philosophische Interesse, das, wie ich mit vielen anderen aus der Praxis weiß, in den Primanern sehr stark ist, anregen und auf den richtigen Weg leiten, damit sie es nicht in den Lieblingsbüchern der Halbbildung, wie Büchners Kraft und Stoff befriedigen. Wir sollen ihnen eine Vorstellung von jener besonderen Wissenschaft vermitteln, die neben und über den einzelnen Wissenschaften steht, die die Prinzipien, die jene fortwährend und ohne Bedenken verwenden, auf ihre Wahrheit und Anwendbarkeit prüft, die endlich die Einzelerkenntnisse, die die Wissenschaften zutage fördern, zu einem Gesamtbild von dem Wesen des Seienden zu vereinigen sucht. Die höhere Schule hat allen Grund, sich dieser Aufgabe auf das ernsteste zu widmen. Die Mißachtung, unter der in den letzten Dezennien die Philosophie gelitten hat und die hervorgerufen war durch das klägliche Fiasko des Hegelianismus und die gewaltigen Resultate der Technik, sie ist heute geschwunden. Überall regt sich das philosophische Bedürfnis wieder, und die höhere Schule darf sich diesem gesunden Streben nicht entziehen. Hat sie doch damit auch ein Mittel, um Einheit in die Zerstreuung zu bringen, die uns bei der unumgänglichen Vermehrung des Unterrichtsstoffes tagtäglich bedroht und der das alte Gymnasium mit seiner vorwiegenden Pflege der klassischen Sprachen und der Mathematik nicht ausgesetzt war.

Als zweite Aufgabe unserer philosophischen Vorbildung sehe ich dann diejenige an, welche der philosophischen Propädeutik im engeren Sinne zugewiesen wird. Der Abiturient soll die Kenntnis der wichtigsten Grundbegriffe der Logik und Psychologie mit ins Leben hinausnehmen. Abgesehen davon, daß der Unterricht auf der Oberstufe tagtäglich damit operiert, gebietet das die Bestimmung der höheren Schulen. Sie sind die Vorbereitungsstätten für die Hochschule und die selbständige wissenschaftliche Arbeit. Der Vortrag auf der Universität und die fachwissenschaftlichen Werke setzen aber jene Dinge als selbstverständlich voraus. Ich weiß, daß einmal ein junger Student klagend zu seinem früheren Lehrer kam und erzählte, im Kolleg sei immer von analytisch, synthetisch, Theorie, Hypothese, Analogie u. a. die Rede, ohne daß er davon eine klare Vorstellung habe: wie es da mit dem Folgenkönnen bestellt ist, braucht man nicht auszumalen.

Das doppelte Ziel, das ich hiernach der philosophischen Vorbildung auf der höheren Schule zuweisen möchte, ist auch in den neuen Lehrplänen klar umgrenzt. S. 22, 7, wo von der deutschen Prosalektüre auf der Oberstufe die Rede ist, die den Stoff für die Erörterung wichtiger allgemeiner Begriffe bieten soll, heißt es: 'Aufgabe einer solchen Unterweisung ist es, die Befähigung für logische Behandlung und spekulative Auffassung der Dinge zu stärken und dem Bedürfnisse der Zeit, die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu

einer Gesamtanschauung zu verbinden, in einer der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Form entgegenzukommen.' Wenn die Lehrpläne dann noch den Wunsch hinzufügen, 'daß zur Förderung dieser Aufgabe auch die Vertreter der übrigen wissenschaftlichen Fächer beitragen', so stellen sie damit einen leitenden Gedanken auf, dessen Verwirklichung zu erstreben wir alle das größte Interesse haben. Er gibt den ersten und wichtigsten Weg an, auf dem die Philosophie in unsere Bildungstätigkeit hineingelangen kann. Ich will daher einmal darzulegen versuchen, wie in zwei mir naheliegenden Unterrichtsgebieten, im Deutschen und in den alten Sprachen, eine Erfüllung jenes Zieles mir möglich scheint.

Dem Deutschen stehen dafür m. E. drei verschiedene Mittel zur Verfügung: zunächst die richtige Auswahl und der entsprechende Betrieb der Lektüre. Aus der ersten Blüteperiode kommt sicher hier Walther in Betracht; in seinen Sprüchen ist manches Goldkorn echter Lebensweisheit enthalten, Gedanken über Toleranz, Wert des Reichtums, Männertüchtigkeit u. a., auf die man in Prima bei der gleich zu erörternden Behandlung ethischer Begriffe gern wieder hinweisen wird. Voransteht naturgemäß unsere klassische Literaturperiode, über deren philosophische Elemente Weißenfels einen schönen, sehr lesenswerten Aufsatz geschrieben hat.[1]) Ich kann mich darnach kurz fassen und auf ein paar mehr die Praxis des einzelnen betreffende Bemerkungen beschränken.

Lessing, der nimmer müde Wahrheitssucher und unerbittliche Wahrheitsfreund, ist wie kein zweiter geeignet, den philosophischen Trieb der Jugend zu wecken und zu nähren, ihr, um mit den Lehrplänen zu reden, 'die Befähigung für logische Behandlung und spekulative Auffassung der Dinge' zu stärken. Dazu enthalten seine Werke Muster echt wissenschaftlicher Beweisführung. Mag der Laokoon auch in seinem archäologischen Teil heute als verfehlt erscheinen — was notabene den Schülern gar nicht verheimlicht werden soll — und daher von manchen aus dem Gymnasium verwiesen werden: ich halte die Abschnitte über homerische Schilderung, auf deren Durchnahme ich im wesentlichen die Klassenlektüre beschränken möchte, geradezu für unentbehrlich wegen der musterhaften Art, wie hier induktiv aus der Praxis des epischen Dichters und deduktiv 'aus den letzten Gründen' das Wesen dichterischer Schilderung entwickelt wird. Außerdem erfährt die Ästhetik des Schülers, die doch auch ein Zweig der Philosophie ist, im übrigen aber als Ästhetik recht im Verborgenen bleiben möge, durch Lessings Lehren einen sicheren Gewinn, und wenn er sie auf andere Literaturwerke anwendet, so kann er mit Tatsachen arbeiten, statt in den auf diesem Gebiete oft so beliebten Phrasen zu schwelgen. Sehr fruchtbar ist auch die Lektüre der Abhandlung über die Fabel; indem hier aus den Definitionen der verschiedenen Kunstrichter das Unrichtige ausgesondert und das bleibende Richtige schließlich zusammengefaßt wird, erhalten wir ein klassisches Muster für die Gewinnung einer genetischen Definition.

[1]) O. Weißenfels, Kernfragen des höheren Unterrichts. Neue Folge. Berlin 1903. S. 167 ff. In etwas kürzerer Form im Humanistischen Gymnasium 13 (1902).

Minder ertragreich ist die Hamburgische Dramaturgie, der gegenüber ich das unangenehme Gefühl nie los werde, daß der Lehrer selbst über viele Dinge d. h. hier Stücke reden und urteilen soll, die er gar nicht kennt. Die ganzen Ausführungen über das Wesen des Tragischen, über die Definition des Aristoteles, in denen Lessing sicher nicht das Richtige getroffen hat, lohnen selten die darauf verwandte Mühe.

Von den poetischen Werken kommt hier vor allem der Nathan in Betracht, gegen dessen Behandlung in der Schule noch immer besonders einige katholische Kollegen Bedenken hegen. Auch diese dürften ihm schon darum nicht aus dem Wege gehen, weil die Schüler das Stück sicher lesen und unter sich gelegentlich besprechen, erst recht wenn der Lehrer darüber schweigt. Außerdem sind doch die darin gepriesene Toleranz und der vor allem in Werken sich betätigende religiöse Sinn wertvolle Stücke der Weltanschauung von uns allen. Gewiß soll darauf hingewiesen werden — was die Schüler allein vielleicht nicht finden —, daß Lessing in didaktischem Übereifer die Vertreter des Christentums durchweg gegenüber den anderen Konfessionen hat zu kurz kommen lassen. — Wenn aber Weißenfels S. 178 auch die Gespräche über die Freimaurer und die Gedanken über die Erziehung des Menschengeschlechts behandelt wissen will, so kann ich ihm nicht beipflichten, schon allein darum, weil das über den Horizont des Primaners hinausgeht.

Über Herder hat W. Scherer[1]) in seiner knappen Art das Schönste gesagt. 'Sein Blick schweift über die Grenzen der Fächer hinweg, und wer in irgend einer der Wissenschaften vom menschlichen Geiste zu den höchsten Aufgaben vordringt, wer der Sprachwissenschaft oder Geschichte dient, wer der Mythologie oder Ethnographie seine Kräfte widmet, wer die Volksüberlieferungen sammelt, wer das deutsche oder hebräische Altertum durchforscht, wer die Entfaltung nationaler Eigentümlichkeit auf allen Lebensgebieten verfolgt und den bildenden Einfluß der Natur auf die Menschen zu erkennen sucht, der muß in Herder einen Seher verehren.' Ein jeder wird in diesem Sinne etwa bei dem Straßburger Aufenthalt Goethes die Bedeutung Herders würdigen und dadurch die Schüler philosophisch anregen. Aber da, wie auch Weißenfels S. 179 zugeben muß, die Schriften Herders jener Klarheit, Schärfe und Schlichtheit der Gedankenführung entbehren, durch die Lessing das unerreichte Muster für uns ist, so müssen sie hinter dessen Werken zurückstehen. Sehr empfehlenswert scheint es mir freilich, zur privaten Lesung derselben anzuspornen; mit besonderer Wärme tritt Weißenfels mit Recht für die Fragmente zur deutschen Literatur ein. Ich verweise auch noch etwa auf das XIII. Buch der Ideen zur Philosophie und Geschichte der Menschheit, das über Griechenland handelt, und einige Briefe zur Beförderung der Humanität hin (34. 36. 63—73), was alles bequem in den drei Bändchen der Velhagen-Klasingschen Ausgabe zugänglich ist.

Über Goethe als Philosophen lese man die schönen Ausführungen von

---

[1]) Deutsche Literaturgeschichte[6] 478.

Weißenfels S. 188 ff. nach. In den Dienst unseres Zweckes möchte ich vor allem drei Dinge stellen. Erstlich die reimlosen Oden — Ganymed, Prometheus, Grenzen der Menschheit, das Göttliche, Mahomet, Gesang der Geister über den Wassern —, jene Perlen der Gedankenlyrik, in denen der Dichter mit den großen Fragen der Menschheit ringt. Was er da über Natur und Gott, über Notwendigkeit und Freiheit, über das Können und Nichtkönnen der Erdensöhne sagt, ist dichterisch nie und nirgends so vollendet und großartig gefaßt worden, und auch aus den vermessensten Irrtümern (Prometheus) spricht der heilige Ernst, mit dem hier ein Gewaltiger sich bemüht, zu einer Gesamtanschauung der Dinge zu kommen: eine Aufgabe, die keinem von uns erspart bleibt. An zweiter Stelle nenne ich den Faust, dessen Kenntnis wir nicht besonders zu verlangen brauchen; jeder Gymnasiast liest ihn, und zwar mancher schon sehr früh. Ich habe neulich schon Obertertianer gefunden, die Teile davon kannten; zu schulmäßiger Behandlung, etwa wie die Iphigenie, eignet er sich nicht; dazu ist er mir auch fast zu schade. Aber ein paar Stunden möchte ich ihm in O I, etwa nach Erledigung des schriftlichen Examens, gewidmet sehen, einmal um die Schüler nachdrücklich auf die großen Grundgedanken zu verweisen:

Wer immer strebend sich bemüht,
Den können wir erlösen,

und daß der Dichter, der Fürst im Reiche des Gedankens und der Dichtung, doch in der praktischen Arbeit im Dienste der Mitmenschen, wie sie der erblindete Faust ausübt, das Höchste sieht — sodann um ihnen in etwas auch für das Verständnis des zweiten Teiles zurechtzuhelfen. Etwaigen pädagogischen Bedenken, wie sie mir z. B. geäußert worden sind, entgegne ich mit dem Hinweis, daß in ein paar Wochen der Abiturient in das Leben und in die schrankenloseste Freiheit in der Wahl der Lektüre tritt, und daß gewisse Dinge um so mehr an Gefahr verlieren, je herzhafter man sie anfaßt.

An dritter Stelle endlich wünschte ich mit Münch, Weißenfels u. a. eine Auslese aus den zahllosen Sprüchen in Poesie und Prosa, den Gesprächen mit Eckermann, in denen Goethe sich über fast alle Dinge, die den Menschengeist bewegen, geäußert hat. Wären diese nach bestimmten Gesichtspunkten geordnet und bequem zugängig, so müßten sie eine unerschöpfliche Quelle der Anregung zum Nachdenken für den Schüler werden und ihm eine Reihe treffender Urteile über Welt, Menschen und Kunst geben.

Der philosophische Dichter *κατ' ἐξοχήν* ist unbestritten Schiller. Er hat in seinen Balladen und Dramen eine solche Fülle von ethischen Idealen verkörpert, daß man bei Besprechung solcher Fragen immer wieder zu ihm zurückgeführt wird. Unmittelbar dient unserem Zweck die Gedankenlyrik. Die Gruppe der sogenannten kulturhistorischen Gedichte ist vorzüglich geeignet, zu einer spekulativen Auffassung der alltäglichen Dinge und Verhältnisse anzuregen und den so wichtigen Begriff der Entwicklung zu versinnlichen. Andere geben die Hauptpunkte Kantischer Erkenntnislehre und Ethik wieder. Ideal und Leben habe ich zweimal mit Oberprimanern zu lesen versucht: der Erfolg

war nicht besonders ermutigend. Wenn hier schon zum vollen Verständnis eigentlich genaue Vertrautheit mit der Kantischen Philosophie erforderlich ist, so macht sich das noch mehr bei den ästhetischen Schriften Schillers geltend, die ganz aus seinen Kantstudien herausgewachsen sind. Dazu kommt, daß sie durchweg viel zu abstrakt gehalten sind, in ihren Entwicklungen nicht die Lessingsche Schärfe und Anschaulichkeit haben und — ich wage die Ketzerei auszusprechen — für die ästhetische Bildung positiv und praktisch wenig ausgeben: man denke z. B. nur an den Unterschied zwischen naiver und sentimentalischer Dichtung. Aus diesen Gründen halte ich jene Schriften nicht für den Schulbetrieb geeignet und freue mich, darin mit Weißenfels übereinzustimmen, der S. 210 sein Urteil dahin zusammenfaßt: 'Sie sind, um es schroff herauszusagen, zu schwer für die Schule.' Dagegen bieten die Antrittsrede über die Universalgeschichte als Ergänzung zu den kulturhistorischen Gedichten, sowie einige der kleinen historischen Skizzen guten Stoff, um die spekulative Betrachtung geschichtlicher Vorgänge zu fördern.

Das zweite Mittel, wodurch der deutsche Unterricht für die philosophische Bildung nutzbar gemacht werden kann, ist der deutsche Aufsatz, und zwar besonders die viel angefeindeten sogenannten allgemeinen Themata. Man macht besonders gegen diese geltend, dem Schüler fehle es an der nötigen Erfahrung, er werde darum zum Nachsprechen vorgesagter Urteile oder gar zu Phrasen, zu einem durch und durch unwahren, salbungsvollen Predigerton verleitet. Daß das der Fall sein kann, will ich gar nicht bestreiten, aber im allgemeinen beruht jener Einwurf doch wohl auf einer nicht scharfen Erfassung des Begriffes Erfahrung. Wenn diese nur aus Selbsterlebtem sich aufbauen sollte, so wäre doch ihr Umfang und Inhalt auch bei dem größten Teil von uns Erwachsenen nicht allzu bedeutend. Zum größeren Teil haben wir unsere Erfahrung aus den Büchern, aus dem Studium der Geschichte, der Lektüre der Dichter und Denker. Und da sollte der Primaner, der doch jahrelang mit den besten Werken der Weltliteratur und den verschiedensten Wissenszweigen sich beschäftigt, so arm sein? Es gilt nur die Sache richtig anzufassen. Schon die Erwägung der Genesis des größten Teiles der Schülererfahrung rät uns, jene allgemeinen Themata möglichst mit der Lektüre in Verbindung zu setzen. Ihre Bearbeitung bedarf sodann einer gewissen Anleitung, für die sich mir und anderen die Besprechung wichtiger ethischer, sozialer und anderer Begriffe bewährt hat, wie z. B. Leben, Mensch, Glück, Freundschaft, Vaterland, Freiheit, Pflicht, Krieg, Friede, Kunst u. s. w. Einer oder mehrere von ihnen pflegen ja in den Sentenzen vorzukommen, die als Aufsatzthemata dienen. Ihre Erörterung muß aufs engste mit den noch zu besprechenden logisch-psychologischen Unterweisungen verknüpft werden und setzt z. B. unbedingt die Kenntnis der wichtigsten Lehren vom Begriff voraus. Indem nun die Definition, Partition und Division jener Begriffe versucht und dabei stets von Einzelfällen ausgegangen wird, die die verschiedensten Wissenszweige oder das tägliche Leben bieten, wird doch in kaum zu übertreffender Weise 'die Befähigung für logische Behandlung und spekulative Auffassung der Dinge' gestärkt. Zugleich ergibt

sich hier für Lehrer und Schüler einmal wieder ein ruhender Pol in der Erscheinungen Flucht, die mit Freuden ergriffene Gelegenheit, die zerstreuten Kenntnisse der einzelnen Wissenschaften im Dienste eines allgemeinen Gedankens zu sammeln. Die Arbeit ist freilich nicht leicht und erfordert eingehende Überlegung — man wird anderseits oft erstaunt sein, wie viel bei einem solchen sokratischen Gespräch die Schüler beisteuern. Direkte Hilfsmittel wüßte ich kaum anzugeben. Man greift immer noch mit Nutzen wieder zu Laas. Guten Stoff geben vor allem die philosophischen Schriften Ciceros, sowie die ausgezeichneten Aphorismen zur Lebensweisheit in Arthur Schopenhauers Parerga und Paralipomena, die viel zu wenig bekannt sind. Auch das Lesebuch soll da mithelfen, indem es eine Reihe nicht zu umfangreicher Abhandlungen aus den verschiedenen Gebieten der Philosophie enthält.

Endlich beteiligt sich der deutsche Unterricht an der philosophischen Bildung durch die sprachgeschichtlichen Belehrungen, die insbesondere mit dem Betrieb des Mittelhochdeutschen verbunden sind. Indem hier das Deutsche als ein Zweig des indogermanischen Sprachstammes sich darstellt und die lebendigen Kräfte aufgezeigt werden, die die Entwicklung der Sprache stetig im Fluß halten — Umlaut, Ablaut, Bedeutungswandel, Volksetymologie u. a. —, tritt der Schüler gewissermaßen auf eine höhere Warte; er wird über das einzelne gestellt, das Zerstreute und Vielfache sammelt und vereinfacht sich, die Macht der Evolution tritt ihm wieder vor Augen, und er wird befähigt, über die Spracherscheinungen der Gegenwart richtig zu urteilen. Ich brauche hier bloß an ein Buch wie Pauls Prinzipien der Sprachgeschichte zu erinnern, um schon durch den bloßen Titel die eminent philosophische Bedeutung derartiger Belehrungen zu erhärten und zugleich anzudeuten, in welcher Weise dieselben zu gestalten sind. Es ist selbstverständlich, daß das in O II nicht aufhören soll. Auch der Lehrer der Prima wird immer darnach streben, im Geiste Rudolph Hildebrands deutschen Sprachunterricht zu treiben.

Hinsichtlich der alten Sprachen bedeuten m. E. die Lehrpläne von 1901 wieder einen Fortschritt auf dem Wege, auch sie für die philosophische Vorbildung nutzbar zu machen. Das läßt sich von der Grammatik wie von der Lektüre nachweisen. Grammatik ist angewandte Logik, pflegt man zu sagen. Das gilt vor allem von ihrer Anwendung bei den Übersetzungsübungen. Denn indem die einzelne sprachliche Erscheinung unter die Regel subsumiert, indem geprüft wird, ob die Bedingungen des Gesetzes in dem Einzelfall vorhanden sind, vollzieht der Schüler eine streng logische Denkarbeit, die aber erst bei mannigfacher Übung wahrhaft schulend wirkt und viel intensiver bei der sogenannten Hinübersetzung ist. Hat man z. B. einen Folgesatz mit ὥστε und dem Infinitivus vor sich, so erkennt man gleich an der äußeren Form, daß die Folge als notwendig oder beabsichtigt hingestellt wird, während man in einem deutschen Satz dieses Moment in der Regel erst herausfinden muß. Die Kategorien der Möglichkeit oder Nichtwirklichkeit sind einer deutschen Bedingungsperiode nicht immer sofort anzusehen; wie förderlich ist es anderseits, sie festzustellen! Es ist daher dankbar zu begrüßen, daß im Lateinischen für die

Oberstufe die Übersetzungen aus einem Lehrbuch und im Griechischen die schriftlichen Hinübersetzungen als Klassenarbeiten wieder eingeführt sind. Ebenso erfreulich ist es, daß mit der Forderung von 1891 aufgeräumt ist, wonach 'die Texte für Pensa und Extemporalia fast nur als Rückübersetzungen' zu behandeln waren. Das hieß förmlich eine Prämie auf die Denkfaulheit setzen, und wer ein gutes mechanisches Gedächtnis hatte, kam am weitesten. Jetzt wird ausdrücklich verlangt, 'daß die Texte zwar einfach zu halten sind, aber an die Denktätigkeit solche Ansprüche stellen, daß ihre Übertragung als selbständige Leistung gelten kann. Werden sie an Gelesenes angeschlossen, so ist sorgfältig darauf zu achten, daß die Aufgabe keine bloße Gedächtnisübung wird'.

Auch der Betrieb der Grammatik selbst muß von einem gewissen philosophischen Geiste durchdrungen sein, wenn er fruchtbar, besonders in unserem Sinne fruchtbar sein soll. Die grammatischen Wiederholungen z. B., die im Lateinischen auf der Oberstufe vorzunehmen sind, dürfen nicht einfach mechanisch und geistlos Kapitel für Kapitel in der gewohnten Reihenfolge erledigen. Hier gilt es, zusammenfassende Gesichtspunkte behufs Vereinfachung des Systems zu finden und anderseits zu denkender, begründender Erfassung der Spracherscheinungen zu gelangen. Für beides ein paar Beispiele. Die ganze Syntax läßt sich aufs fruchtbarste als Lehre vom lateinischen einfachen und zusammengesetzten Satz gestalten, die dessen Abweichungen vom Deutschen enthält. Da ergibt sich, daß das Objekt abweichend vom Deutschen im Akkusativ (*adiuvo*), Dativ (*persuadeo*) oder Ablativ (*utor*) stehen kann. Die Lehre vom Prädikativum umfaßt Regeln aus fast allen Kasus. Nicht mehr ist da bloß die Rede von *ut* — *ut non* daß — daß nicht, *ut* — *ne* damit — damit nicht, sondern von Folge- und Absichtssatz; *dum*, *postquam*, *cum* gehören zusammen. Das wirkt um so bildender, als dieser Gang im Griechischen beim zusammengesetzten Satz längst der gewohnte ist und nun den Schüler dasselbe übersichtliche System durch die drei Sprachen begleitet. Anderseits — wer wird bei der Konstruktion der Verba des Fürchtens nicht darauf hinweisen, daß ursprünglich Parataxis vorlag und der später subordinierte Satz ein Wunschsatz ist, wer nicht von der Grundbedeutung von *quin*, *quominus* ausgehen? Nicht mechanisch lernt man *persuadeo ut* ich überrede, *persuadeo* mit acc. cum inf. ich überzeuge, sondern beobachtet den Unterschied zwischen Begehrungs- und Urteilssatz, unter den dann eine ganze Menge von Erscheinungen fallen. Namentlich das Griechische, das ja ein viel reicheres und feineres Ausdrucksvermögen für logische Unterschiede hat, kann in diesem Sinne bedeutend wirken. Sind hier die verschiedenen Formen des Urteils- und Begehrungssatzes sowie namentlich die Funktionen der Partikel *ἄν* klar erfaßt, so ist leicht Ordnung in die Fülle der Ausdrucksweisen z. B. für Kondicional- und Temporalsätze zu bringen. Dazu kommt, daß der Schüler den Homerischen, Herodotischen und attischen Dialekt kennen lernt und so einen tiefen Blick in die Entwicklung der Sprache tut. Da sieht er z. B. bei Homer noch den Konjunktivus mit *ἄν* als selbständigen Modus der Erwartung im Hauptsatze

auftreten, während er im Attischen nur noch im Nebensatz lebt. Da verraten sich im Epos überall noch die Spuren alter parataktischer Satzfügung, das δέ im Nachsatz, das Demonstrativ statt des Relativs, wobei der gleiche Prozeß beim deutschen 'der' = 'welcher' dem Schüler lebendig wird. Gerade die Homerische Sprache ist noch viel mehr als das Mittelhochdeutsche für die sprachphilosophische Bildung der Schüler zu verwerten.

Die Lektüre griechischer und römischer Klassiker, auch wenn dieselben nicht Philosophen sind, fördert an sich die philosophische Vorbildung. Die Erarbeitung des Gedankengangs bei gleichzeitiger Überwindung der sprachlichen Schwierigkeiten, das Überschauen größerer Abschnitte bildet eine Schule des Geistes, wie sie auch durch die Mathematik oder Logik nicht besser erzielt wird. Trotzdem ist vor allem die Lektüre philosophischer Schriften zu fordern, und nach dieser Seite zeigen die Lehrpläne von 1901 wieder einen erfreulichen Fortschritt gegen die von 1891. Während hier im Lateinischen Cicero als Philosoph und damit überhaupt aus seiner hervorragenden Stellung in der Lektüre zurücktrat, ist nunmehr wieder für O II der Cato maior und für I eine Auswahl aus den philosophischen und rhetorischen Schriften vorgeschrieben. Ich bin zunächst überhaupt der Meinung, daß wir in dem letzten Dezennium zuviel Historisches auf dem Gymnasium gelesen haben. Eine Obersekunda z. B., die das ganze Jahr von Livius, Herodot, Ciceronischen nach historischen Rücksichten gewählten Reden und Sallust lebte, atmete förmlich auf, wenn sie bei dem letzteren wenigstens in den einleitenden Kapiteln einmal andere Kost philosophischen Gehalts fand. Insbesondere möchte ich die Lektüre Ciceronischer Reden auf ein Mindestmaß beschränken, die seiner Briefe ganz verwerfen zugunsten der Philosophie. Lohnt es sich wirklich, den mißlungenen Putsch des Catilina, die Diebereien des Verres, die Straßenkrawalle des Clodius aufs eingehendste beim Redner zu lesen? Wie ganz anders bedeutsam sind da doch Livius XXI, XXII, oder auch die Bücher über die Königszeit und erst gar des Tacitus Berichte über Germanien. Ich gestehe frei, daß mir selbst der Inhalt solcher Reden wie Pro Murena, Pro Sestio, Ligario u. s. w. bald nach der Lektüre in Nebel gehüllt ist, während ich Pro Archia seit meiner Sekundanerzeit nie vergessen habe. Was mag erst der Schüler von jenen haben? Verhehlen wir uns auch nicht, daß z. B. Ciceros Pompeiana so lange besonders hoch geschätzt worden ist, als es galt, Ciceronianisches Latein zu schreiben und für den lateinischen Aufsatz die nötigen Einleitungen, Übergänge, Verbindungen Seyffertschen Angedenkens zu entlehnen. Das Ziel ist ein anderes geworden, so wird auch das Mittel sich ändern müssen. Die Briefe ferner, die nicht nur für den gereiften Mann, sondern auch für den Schüler gewiß interessant sind, erfordern aber zum Verständnis eine solche Fülle historischen Details und daher so eingehende Erklärung, daß das wenige, was fertig gebracht wird, die aufgewandte Zeit nicht lohnt. Ich würde mich also, um dem Schüler die stärkste Seite Ciceros wenigstens nahe zu bringen, mit einer Catilinarischen Rede und etwa der Pro Archia und Pro lege Manilia auf der Sekunda begnügen und die so frei werdende Zeit den philosophischen Schriften zuwenden: auf Sekunda

dem Laelius und Cato maior[1]), auf Prima den Tuskulanen, Offizien und De finibus mit Auswahl. Im voraus weiß ich, was dagegen eingewandt werden wird. Jene Werke seien das Erzeugnis einer flüchtigen Vielschreiberei, meist nur Übersetzungen voller Irrtümer und Mißverständnisse. Das ist zum Teil richtig, und der Lehrer wird gewiß keinen Anstand nehmen, wo es nötig ist, solche Mängel aufzudecken. Das wirkt sogar recht erziehlich, ebenso wie z. B. die Darlegung der Trugschlüsse, die sich Sokrates gelegentlich gestattet. Dafür tun uns anderseits die philosophischen Werke Ciceros denselben Dienst, den sie seiner Nation und vielen Jahrhunderten nach ihm getan haben: sie vermitteln uns die Kenntnis der edelsten Gedanken griechischer Popularphilosophie. Sie behandeln die großen Fragen von Unsterblichkeit, Freiheit, Tugend, dem höchsten Gut in einer leicht verständlichen Weise; vor allem aber weiß der geistreiche Mann mit seiner umfassenden Belesenheit die den Griechen entlehnten Gedanken durch eine Fülle von historischem Detail, von Anekdoten, inhaltreichen Sentenzen und schönen Stellen griechischer und römischer Dichter zu erläutern, die seit ihm und durch ihn Gemeingut fast aller Literaturen geworden sind. So kommt er wie kaum ein anderer dem lebhaft sich regenden philosophischen Trieb des Jünglings entgegen. Wenn so manchen von den Älteren die Erinnerung an jene Schriften nicht gerade angenehm ist, so kommt das daher, daß früher in der Regel dieselben als ergiebige Beispielsammlung für die Stilistik und den lateinischen Aufsatz angesehen und dementsprechend behandelt wurden. Hier gilt es, wie bei aller unserer Lektüre, den Inhalt voranzustellen.

Neben Cicero steht Horaz, der Dichter der Oden, vor allem der der Satiren und Episteln. Man wird nach der Lektüre von einem oder mehreren Büchern Horaz mit Frucht eine Gruppe unter der Marke Horazische Lebensweisheit zusammenstellen: damit ist nicht bloß gedacht an das *carpe diem*, Heute ist heut, Bald kommt der Tod, drum genieß' die Zeit, sondern mehr noch an die ernsten Mahnungen zur *continentia*, wenn er die Einfachheit und Sittenstrenge der Alten dem Luxus und der Verderbnis seiner Zeit entgegenstellt, wenn er spottet über die Narren der Habsucht und des Ehrgeizes. Aber der echte Horaz, der Dichter, der Freund und Begleiter der besten Männer aller Zeiten geworden ist, der zeigt sich doch erst in den Satiren und besonders in den Episteln. Hier hat er manche Berührungspunkte mit Cicero. Auch er schöpft aus der reichen hellenistischen Popularphilosophie, namentlich aus den witzigen Diatriben des Borystheniten Bion; hat er doch selbst seine Satiren einmal ser-

[1]) Wie falsch das oft nachgesprochene Wort über den Cato maior ist, ein Obersekundaner habe keinen Sinn für die Verteidigung des Alters, das habe ich eben in der Praxis gesehen. Die allgemeinen Ausführungen, das Raisonnement ist, wie immer, nicht Ciceros starke Seite, die Schüler durchschauen bald die Fadenscheinigkeit mancher seiner Gründe. Hauptsache ist die Prachtgestalt des alten Cato mit seiner Vorliebe für das Landleben, das historische Detail und die literarischen Einlagen. Meine Schüler haben eine Zusammenstellung der in der Schrift vorkommenden historischen und literarischen Persönlichkeiten gemacht und so eine nützliche Wiederholung und Vertiefung ihrer Kenntnisse in der alten Geschichte erzielt.

mones Bionei genannt. Oft redet er auch von der richtigen Schätzung der Güter und schwingt die Geißel über die Torheiten der Menschen. Trotz seines lachenden, selbstironisierenden Epikureismus zeigt er durch sein Beispiel den Vorzug einfacher, mäßiger Lebensweise; die geistigen Güter allein bringen dauernden Gewinn. Wie liebenswürdig weiß er an dem trefflichen Plebejer Volteius Mena den Satz zu erläutern, daß Geld allein nicht glücklich macht. Vor allem aber tritt dem heranreifenden Jüngling in dem Dichter ein selbständiger, selbstbewußter Charakter, eine aufrechte Persönlichkeit entgegen, die auch im Verkehr mit den Großen ihres Wertes nicht vergißt und z. B. dem Mäcenas seine reiche Gabe lieber vor die Füße wirft, als daß sie ihre Freiheit opfert. Gerade dieser geistige Verkehr mit einem Manne von gefestigter, abgeschlossener Lebensanschauung wirkt auf den Schüler philosophisch vorbildend im edelsten Sinne. Daraus folgt aber, daß unter allen Umständen die Lektüre der Satiren und Episteln nicht — wie es noch vielfach geschieht — durch die der Oden zu kurz kommen darf. Mittel dagegen sind zunächst die richtige Auswahl der carmina: manche können kursorisch behandelt, manche auch vom Lehrer selbst übersetzt werden. Bei steter Gründlichkeit der statarischen Lektüre sollte das letztere häufiger angewandt werden. Das gibt vor allem auch Anregung und Nahrung den Begabteren der Klasse, die ja im Massenunterricht so leicht zu kurz kommen. Ich habe es praktisch oft erprobt, daß eine so von mir behandelte Ode in der Regel in der nächsten Stunde von allen gekonnt war, auch wenn es nicht zur Pflicht gemacht wurde. Während man von den Satiren manche wegen sittlicher Anstöße weglassen muß, sollte man sich das Ziel setzen, die Episteln mit Ausnahme der Ars poetica sämtlich zu lesen. Horaz pflegt zu den wenigen alten Klassikern zu gehören, die der Abiturient mit ins Leben hinausnimmt, zu denen er auch als Mann noch zurückkehrt; er wird das noch viel eher tun, wenn er den liebenswürdigen Plauderer, das Muster feinster Urbanität auch in seinen Briefen gründlich kennen gelernt hat.

Als griechische Lektüre für I schreiben die neuen Lehrpläne mit inhaltreicher Kürze Homers Ilias, Sophokles (auch Euripides) und Platon vor; 'daneben — heißt es weiter — Thukydides, Demosthenes und andere inhaltlich wertvolle Prosa'. Das Wörtchen 'daneben' weist den letzteren eine sekundäre Bedeutung zu und stellt Platon in den Mittelpunkt, ganz im Sinne unseres Themas. Meines Erachtens sollte man die übrige Prosa möglichst einschränken, um reichlich Zeit für Platon zu gewinnen. Über den Nutzen der Demostheneslektüre habe ich schon seit langem skeptisch geurteilt. Der tatenfrohe Primaner hat für die tragische Persönlichkeit des großen Redners, der sich vergebens dem sicheren Untergang seines Vaterlandes entgegenwirft und mit fortwährendem Klagen und Schelten die Athener aus ihrer Lethargie aufzurütteln sucht, wenig Verständnis. Für die Philippischen und Olynthischen Reden begeistern sich junge Leute nicht. Ich befinde mich völlig in Übereinstimmung mit Wilamowitz, der in sein Lesebuch nur einen Abschnitt aus der gewaltigsten Leistung des Demosthenes, der Kranzrede aufgenommen hat. Auch Thukydides kommt bei der kurzen Zeit, die ihm gewidmet werden kann, nicht recht zur Geltung.

Wiederum stimme ich Wilamowitz bei, der die Urteile des großen Historikers über Pausanias, Themistokles und Perikles, sowie des letzteren gigantische Leichenrede als genügend für den Primaner erachtet hat. Beschränkt man sich in dieser Weise, so hat man allerdings Zeit, sich eingehendem Studium Platons zu widmen. Welchen Nutzen aber die Lesung seiner Dialoge gerade der philosophischen Vorbildung bringt, darüber herrscht so weitgehende Übereinstimmung, daß ich darauf nicht weiter einzugehen brauche. Nur ein Wort über die in Betracht kommenden Schriften. Wenigstens einen der beiden großen Dialoge, den Gorgias oder Protagoras sollte jeder Primaner kennen lernen, besser noch beide. Auch wird man das herrliche Bild, das der begeisterte Schüler von dem Wirken und der Person des geliebten Lehrers Sokrates in der Apologie gezeichnet hat, nicht missen wollen; sehr nützlich pflegt man vielfach den Rahmen des Phädon anzuschließen. Statt der oft gelesenen kleineren Dialoge Kriton, Laches und Menon, deren philosophischer Standpunkt für unsere Primaner nicht recht paßt, würde ich den Euthyphron und vor allem das erste Buch des Staates vorziehen.

Zur Vorbereitung auf Platon pflegt man vielfach in Obersekunda Xenophons Memorabilien zu lesen, in denen freilich das Bild des Sokrates durchaus nicht in der idealen Größe wie bei Platon erscheint. Die Auffassung ist gewissermaßen mehr subaltern. Hier gilt es sachgemäß auszuwählen. Ich habe mich meist auf die schöne Parabel des Prodikos vom Herakles am Scheidewege, auf die drei ersten Kapitel des ersten Buches und etwa noch das Gespräch mit dem jüngeren Perikles über Athens gesunkene Größe III 5 beschränkt.

Zwar wurde oben schon gesagt, daß gegen den Vorschlag von Rehmke, den Unterricht in der philosophischen Propädeutik in der Form einer Geschichte der Philosophie zu gestalten, manche Bedenken obwalten. Doch halte ich es auch für notwendig, in Prima gleich zu Beginn einen kurzen Abriß der Geschichte der griechischen Philosophie zu geben. Er wird gleichermaßen durch die Lektüre des Platon wie des Cicero und Horaz gefordert. Und da ferner die griechischen Denker alle die großen Probleme, die heute die Philosophie beschäftigen, zuerst aufgeworfen und in ihrer Art zu lösen versucht haben, so wird ein solcher Überblick außerordentlich anregend und erweckt das Verlangen, die weitere Geistesarbeit an diesen Fragen kennen zu lernen. Manche Aufklärung hierüber wird der deutsche Unterricht schon bringen: an Männern wie Cartesius, Leibniz, Spinoza, Kant vermag er nicht stillschweigend vorüberzugehen.

Die vorstehenden Erörterungen wollten an zwei Beispielen dartun, daß das Gymnasium in den verschiedenen Fächern reiche Mittel zur Verfügung hat, um die philosophische Bildung seiner Schüler zu fördern. Wie steht es nun aber mit der zweiten der oben bezeichneten Aufgaben, mit der Vermittlung der Elemente der Logik und Psychologie? Der Religionslehrer setzt sie voraus, ohne sie kann er nicht fruchtbar Dogmatik und Ethik treiben. Der Mathematiker und Physiker operiert fortwährend mit ihnen. Das Studium auf der Hochschule und selbständiges wissenschaftliches Arbeiten sind ohne sie nicht denkbar. Ge-

wiß ist ja — was hier leider nicht näher ausgeführt werden kann —, daß der Fachlehrer sich nicht damit zufrieden geben wird, jene Elemente gewissermaßen nur an und für sich wirken zu lassen, daß er vielmehr auch auf ihr Wesen und ihre Bedeutung eingehen wird. Aber das genügt nicht; man kann diese wichtigen Dinge nicht der gelegentlichen Einprägung und vor allem auch nicht der Behandlung durch verschiedene Lehrer überlassen, von denen oft keiner was vom andern weiß. Irgendwo und irgendwann müssen sie im Zusammenhang vorgetragen und als System dargeboten werden; und wenn die Lehrpläne S. 22 die Aufnahme der philosophischen Propädeutik in den Lehrplan der Prima an sich als wünschenswert bezeichnen, so gehe ich darüber hinaus und fordere ihre Behandlung als obligatorisch. Die zwei Bedenken, die dagegen geltend gemacht werden können, lassen sich zerstreuen. Es bedarf zunächst dazu keiner besonderen neuen Unterrichtsstunde. Mag Österreich der Propädeutik auf seinen Gymnasien zwei, Frankreich der Philosophie in seinen Lycées noch mehr Stunden einräumen, wir können das Nötige im deutschen Unterricht der Prima bewältigen. Vieljährige Praxis des Bonner Königlichen Gymnasiums und sicher auch mancher anderen Anstalten beweist das. Wir widmen nach der von dem früheren Direktor des Gymnasiums, Geheimrat Buschmann, getroffenen Ordnung eine der drei deutschen Wochenstunden jenem Zweck, aber nicht ihm allein. Sie dient auch noch dem Aufsatz und der Lektüre von Prosastücken des Lesebuches. Und ich kann aus wiederholter Erfahrung erklären, daß etwa ein Viertel der zur Verfügung stehenden 80 Stunden für die Propädeutik genügt. Dabei habe ich den Stoff in dem Umfang durchgenommen, wie ihn die 23 Seiten des Schriftchens von R. Jonas, Grundzüge der philosophischen Propädeutik. Berlin, R. Gaertner 1895[5] geben. Am besten wäre es, wenn die Schüler einen ähnlichen Leitfaden, der fast noch knapper sein könnte, in Händen hätten: man ist dann des Diktierens überhoben. Im übrigen muß der Lehrgang durchaus induktiv sein und von Beispielen der verschiedensten Fächer ausgehen. Gerade die Wahl der Beispiele ist es, die diesen Unterricht so außerordentlich anregend und zu einem Mittel- und Ruhepunkt für die bunte Vielheit des Schülerwissens machen kann und muß. Der Stoff läßt sich verschieden verteilen, und es wäre falsch, der Individualität hier durch bindende Vorschriften entgegenzutreten. Doch ist es durchaus wünschenswert, daß namentlich die Vertreter des propädeutischen und physikalischen Unterrichts Hand in Hand gehen — ich meine nicht auf höheren Befehl in langen Konferenzen, sondern als gleichstrebende Kollegen in der Pause oder Springstunde, beim Spaziergang oder Schoppen, nur nicht den ganzen Abend hindurch.

Das zweite Bedenken pflegt man in den Zweifel zu kleiden, ob an allen Anstalten auch für diesen Unterricht die geeigneten Lehrer vorhanden seien. Etwas ähnliches scheinen die Lehrpläne im Sinne zu haben, wenn sie Fälle ins Auge fassen, wo die Verhältnisse die Aufnahme der Propädeutik nicht gestatten. Ich kann dies Bedenken nicht teilen. Zunächst meine ich, daß der Lehrer, welcher die facultas docendi im Deutschen für die Oberstufe erworben und dazu im Staatsexamen sich über seine allgemeine Bildung in der Philosophie



genügend ausgewiesen hat, so viele philosophische Kenntnisse besitzen muß, um jene Elemente lehren zu können. Freilich, wenn schon überall, so ist es besonders auf der Oberstufe erforderlich, daß der Lehrer nicht bloß in, sondern über den Dingen stehe, die er vorträgt. Ich stelle daher die Forderung auf, daß in Zukunft die facultas im Deutschen für Oberklassen nur zusammen mit der in der philosophischen Propädeutik verliehen werde. Selbst der eifrigste Verehrer zünftiger Germanistik — und es liegt mir fern, diese Wissenschaft irgendwie damit herabsetzen zu wollen — wird mir zugestehen, daß die philosophische Bildung für den Lehrer des Deutschen auf dem Obergymnasium wichtiger ist als die Germanistik. Wird jene Forderung durchgeführt — und sie läßt sich bei verständiger Handhabung durch die betreffenden Examinatoren wohl durchführen —, so wird bald von einem Mangel geeigneter Lehrkräfte nicht mehr die Rede sein können. Einstweilen geht es aber auch so.

DIE KASSELER VERSAMMLUNG DER REFORMSCHULMÄNNER UND WAS AUS IHR ZU LERNEN IST

Von Paul Cauer

Mitte November 1901 hat in Kassel eine Konferenz von 84 Freunden und Vertretern des Reformschulwesens getagt; Ende Februar 1903 ist der Bericht darüber im Druck erschienen.[1]) Die lange Verzögerung, über deren Ursachen wir nichts erfahren, hat tatsächlich der Propaganda für den Frankfurter Lehrplan Vorschub geleistet; denn sie hat bewirkt, daß nicht nur im Publikum sondern vielfach auch in Lehrerkreisen Unklarheit darüber blieb, in welchem Machtverhältnis die widerstreitenden Richtungen innerhalb der Reformpartei zueinander stünden, welche von ihnen demnach Aussicht habe zu siegen und der ganzen Bewegung endgültig das Ziel zu bestimmen. Darüber erhalten wir aus dem vorliegenden Buche vollkommene Aufklärung, die, wenn auch auffallend spät, doch nun mit anerkennenswerter Offenheit gegeben wird.

Die entschlossensten Vertreter der antigymnasialen Gruppe — Friedrich Lange und Holzmüller — haben an den Verhandlungen überhaupt nicht teilgenommen; um so bemerkenswerter ist die Tatsache, daß trotzdem die Gegner des starken Lateinbetriebes, durch den Reinhardt in den oberen Klassen den Wegfall der drei Anfangsjahre dauernd auszugleichen hofft, entschieden im Übergewicht waren. Direktor Kahle (Danzig) und Prov.-Schulrat Kaiser (Kassel) bezweifelten, ob im Reformgymnasium zur gründlichen Durcharbeitung der mathematischen Lehraufgabe der oberen Klassen die zur Verfügung gebliebenen drei Wochenstunden ausreichten (S. 37. 44); Professor Feit und Dr. Richter, die Leiter der beiden Breslauer Reformgymnasien, verneinten auf Grund ihrer Erfahrung die Frage geradezu (S. 45. 47) und verlangten in Übereinstimmung mit einem von Treutlein (Karlsruhe) vorgelegten detaillierten Lehrplan (S. 35) Wiederherstellung der vier Mathematikstunden, die das eigentliche Gymnasium in Obersekunda und Prima hat. Daß diese Vermehrung auf Kosten der alten Sprachen erfolgen müßte, wurde von Richter ausdrücklich gesagt und nicht ohne Humor begründet: 'wenn die Altphilologen statt 104 Stunden zu geben das Ziel auf dem Reformgymnasium mit 83 erreichten', so werde es ihnen

[1]) Reformschulen nach Frankfurter und Altonaer System. Ein Handbuch, mit Unterstützung von Fachgenossen herausgegeben von Dr. Otto Liermann. Erster Teil: Die Kasseler Novemberkonferenz von 1901 über Fragen des Reformschulunterrichts. Nebst einem Anhang: Übersicht über den Bestand an Reformschulen und einige Lehrpläne. Berlin (Weidmannsche Buchhandlung) 1903. VII, 141 S. 3,60 Mk.

doch wohl möglich sein, und sie würden 'vielleicht eine Ehre darein setzen, sich noch eine Stunde im Lateinischen und Griechischen' zu Gunsten der Mathematik 'abnehmen zu lassen'. — Noch stärker äußerte sich die Unzufriedenheit mit der bedrängten Lage, in welche durch die Folgen des lateinlosen Unterbaues die Naturwissenschaften, vor allem am Reformgymnasium, gekommen seien. In diesem Sinne sprachen die Direktoren Richter (S. 19), Matthes (Witten), Schulte-Tigges (Lüdenscheid), Boerner (Elberfeld), Suur (Iserlohn), Walter (Frankfurt a. M.). Daß die von ihnen vorgetragenen Beschwerden einer allgemeinen Mißstimmung bei den Lehrern des naturwissenschaftlich-mathematischen Gebietes entsprechen, wurde von Dr. Liermann, Direktor des Wöhler-Realgymnasiums in Frankfurt a. M., ausdrücklich hervorgehoben (S. 24). Für einen unbefangenen Beurteiler läge ja nun der Gedanke nahe, daß der Pfahl im Fleisch der Schule, der die unnatürliche Zusammendrängung in ihren oberen Teilen bewirkt hat, wieder entfernt, durch Zurückschiebung der Anfänge des Lateinischen in die unteren Klassen für die Realien in den oberen Luft gemacht werden müsse. Aber das fiel keinem der Beschwerdeführer ein; vielmehr stand es ihnen fest, daß, wenn die Einschränkung des Lateinischen schädliche Folgen gehabt habe, das Mittel diese schädlichen Folgen zu beseitigen nur in einer weiteren Einschränkung des Lateinischen gefunden werden könne. Außer Richter, dessen Vorschlag schon erwähnt ist, sprachen noch Schulte-Tigges, von Staa, Boerner eine dahin zielende Forderung aus (S. 40. 42).

Auf der anderen Seite fehlte es auch nicht ganz an Verteidigern der bedrängten alten Sprache; das waren außer Reinhardt selbst Direktor Zernecke (Charlottenburg) und Professor Lambeck, damals Direktor des Reformrealgymnasiums in Barmen, jetzt Provinzial-Schulrat in Berlin. Aber der erste bekannte zum Schlusse selbst, er sei mit seiner Auffassung des grammatischen Unterrichts 'ein weißer Rabe in dieser Versammlung' (S. 77); der andere sprach zwar (S. 43 f.) mit Nachdruck und Wärme, hatte jedoch von vornherein dadurch eine ungünstige Position, daß er nicht vom Gymnasium sondern vom Realgymnasium ausging und gerade auch für dessen Verhältnisse eine breite Machtstellung des Lateinischen zu rechtfertigen unternahm. Dabei machte er ein wichtiges Zugeständnis: die Leistungen des Reform-Realgymnasiums im Lateinischen seien zwar in den wenigen bisher beobachteten Fällen recht erfreulich, beruhten aber auf dem ungewöhnlichen Interesse, womit sich Direktoren und Lehrer, die für die Sache begeistert waren, dem neuen Plane gewidmet hätten; nichts bürge dafür, daß es — bei weiterer Ausbreitung — so bleiben werde. Deshalb dürfe die Zahl der Lateinstunden in den oberen Klassen nicht vermindert werden. Oder wolle man zu dem geringen Maß lateinischer Leistungen zurückkehren, das die Realgymnasien alter Form bis zum Jahre 1901 geboten hätten? Der Redner selbst antwortete mit einem entschiedenen Nein und begründete dies mit der neuesten Abiturientenprüfungsordnung, die das Lateinische zu einem Hauptfach, die Naturwissenschaft zu einem Nebenfach mache. Das tut sie allerdings; aber die Gründe, die dazu geführt haben, waren bloß politischer Art: man wollte die Vorurteile der Juristen

und Mediziner gegen Zulassung der Realabiturienten schonen.[1]) Diese Rücksicht darf doch nicht mitsprechen, wenn erwogen wird, welche Gestaltung des Lehrplanes aus inneren Gründen die beste ist. Lambeck hat das wohl selbst gefühlt: denn er schloß mit einer Berufung auf den hohen Bildungswert, der auch innerhalb des Realgymnasiums dem Lateinischen innewohne. 'Ein höherer' — als den Naturwissenschaften, wollte er sagen; da veranlaßte ihn lebhafter Widerspruch der Versammelten die Rede abzubrechen.

Nach dieser nicht eben glücklichen Verteidigung hatte Geheimrat Reinhardt, der den Vorsitz führte, allen Anlaß, von den humanistischen Ansprüchen etwas nachzugeben. Er tat das ohne weiteres fürs Realgymnasium, indem er zum Schluß die übereinstimmende Ansicht der Versammlung dahin formulierte, daß eine Verstärkung des physikalischen Unterrichts und zu dem Zwecke Verminderung der Lateinstunden in den oberen Klassen zu wünschen sei (S. 54). In Bezug auf das Gymnasium äußerte er, auf Grund persönlicher Erinnerungen und Eindrücke, die Besorgnis, daß in Mathematik jetzt mehr gefordert werde, als früher geschehen und als nötig sei (S. 48), und bat schließlich, mit einer Entscheidung noch zurückzuhalten, bis die Erfahrungen von mehr als einer einzigen Anstalt vorlägen (S. 54). Die Konferenz stimmte dem zu, und konnte das um so eher tun, als Reinhardt vorher nachdrücklich erklärt hatte, daß er auch in diesem Punkte den Frankfurter Lehrplan 'nicht als einen starren, unveränderlichen betrachten wolle. Sollte sich bei weiteren Versuchen herausstellen, daß er den Anforderungen, die in der Mathematik auch an einen Gymnasiasten gestellt werden müßten, nicht genüge, so werde Abhilfe zu schaffen sein' (S. 49). Wie? — darüber sagte Reinhardt nichts; sicher aber hat er an kein anderes Mittel gedacht als an das einzige, das in Kassel überhaupt erwähnt worden ist: Verkürzung der alten Sprachen.

Das Mitgeteilte reicht aus, um festzustellen, daß die Konsequenzen des lateinlosen Unterbaues, vor denen ich im Januar 1902 in Elberfeld gewarnt habe, keineswegs bloß ein 'Werk der Phantasie' sind, wie mir noch ein halbes Jahr später entgegnet wurde (Monatschr. f. höh. Schulen I 491), sondern unmittelbar andringende Wirklichkeit. Dabei darf der große Unterschied nicht übersehen werden — an den kürzlich auch Ministerialdirektor Dr. Althoff im Abgeordnetenhause (10. März 1903) wieder erinnert hat —, der in dieser Beziehung zwischen Gymnasium und Realgymnasium besteht. Für dieses sind die hochgespannten Forderungen im Lateinischen wirklich etwas Ungesundes; sie beeinträchtigen die Eigenart einer Schule, die sich nach den 'Realien' nennt und aus modernen Bildungselementen ihre eigentliche Nahrung zieht. Einigermaßen leiden an diesem Übel ja auch die Realgymnasien des gewöhnlichen Typus, bei denen man — lediglich aus äußeren Rücksichten, worauf schon hin-

[1]) Dies ist von mir nachgewiesen in einem Aufsatz 'Der Sinn der neuesten Schulreform', Preuß. Jahrb. CV (1901) S. 24 f., und die dort gegebene Darstellung hat keinen Widerspruch erfahren. Wie sollte auch jemand versuchen zu zeigen, es sei innerlich begründet, daß das Realgymnasium ein Hauptfach mehr hat als das Gymnasium, und daß zu seinen Hauptfächern das Lateinische zwar gehört, die Physik aber nicht.

gedeutet wurde — seit 1901 das Französische geschwächt hat, um etwas mehr Latein zu haben. Das Bestreben, hier Wandel zu schaffen, ist ebenso berechtigt und heilsam, wie das andere, am Gymnasium die alten Sprachen noch weiter zu schwächen, unberechtigt und unheilvoll. Daß dieser Unterschied von keinem einzigen Mitgliede der Konferenz kräftig betont wurde, erklärt sich aus dem ganzen Charakter der Versammlung, die — dem ursprünglichen Sinn des Reformschulplans entsprechend — ganz überwiegend aus Vertretern des Realschulwesens bestand und für die besonderen Aufgaben des Gymnasialunterrichts wenig Interesse mitbrachte.

Dies zeigte sich auch in der geringen Rolle, welche in den Verhandlungen die Frage des Griechischen spielte. Das Bemerkenswerteste war hier (S. 96 f.) die kurze doch inhaltschwere Rede des Geheimen Regierungsrates Dr. Matthias, eines Mannes, dem gewiß niemand vorwerfen wird, er sei ein Schwarzseher und neige dazu, die Dinge schlimmer darzustellen, als sie sind. Wenn er also erklärte, daß auch nach dem Waffenstillstand von 1901 'der griechische Unterricht in Zukunft den allergrößten Gefahren ausgesetzt' sei, so wird das wohl den Tatsachen entsprechen. 'Wir dürfen uns keiner Täuschung darüber hingeben', sagte der Redner, 'daß der griechische Unterricht in der Achtung derjenigen, die sich für unsere höheren Lehranstalten besonders interessieren, nicht besonders gewachsen ist, daß er schon nahe daran war, stark eingeschränkt, stark verkürzt zu werden, und daß die Frage, ob er nicht fakultativ zu machen sei, ernstlich in Erwägung gezogen worden ist. Daß dem so ist', fügte er hinzu, 'daran ist das Gymnasium selbst schuld durch die Art, wie dieser Unterricht vielfach von ihm betrieben worden ist'. — Ob der damit gegen die philologischen Lehrer erhobene Vorwurf in solcher Schärfe und Allgemeinheit verdient war, könnte nur auf Grund umfassender Beobachtungen entschieden werden. So viel aber ist gewiß richtig, daß der griechische Unterricht feinere und reichere Geisteskräfte in Anspruch nimmt als z. B. der lateinische, daß er deshalb leichter verunglückt. Wie läßt sich dem nun vorbeugen? Geheimrat Matthias empfahl die Ahrenssche Methode, d. h. mit Homer anzufangen anstatt mit dem Attischen; aber er empfahl sie als Prüfstein für den Lehrer: an dessen Kunst stelle sie so hohe Anforderungen, daß, wer sich ihnen gewachsen gezeigt habe, überhaupt als tüchtig für diesen Unterricht gelten könne. Heißt das nicht ein wenig den Teufel durch Beelzebub austreiben? Wenn fürs Griechische die Stützen, die ein bloß 'normal begabter, gewissenhafter Lehrer' im Stoffe selbst findet, ohnehin schwächer sind als in anderen Fächern, täte man gut eine Methode einzuführen, durch welche diese Stützen vollends weggeschlagen und die Lehrer ganz auf ihr persönliches Können gestellt werden? Dann würde ja das Mißlingen noch häufiger, die Unzufriedenheit 'derjenigen, die sich für unsere höheren Lehranstalten besonders interessieren', noch stärker, die Gefahr, daß das Griechische zu einem fakultativen Lehrfach herabsänke, noch näher gerückt werden. Etwas der Art hatte wohl auch der Geheime Regierungsrat Dr. Lahmeyer, Direktor des Provinzial-Schulkollegiums von Hessen-Nassau, im Sinne, als er 'wohlmeinend davor warnte, die Frage der

Ahrensschen Methode mit der Frage des Frankfurter Lehrplans zu verquicken' (S. 88): eine Warnung, der um so größeres Gewicht beizumessen ist, weil der erfahrene und würdige Mann, der sie aussprach, selbst am Lyceum zu Hannover unter Ahrens Lehrer gewesen ist.

Daß solche Erwägungen auf Herrn Geheimrat Matthias keinen Eindruck gemacht haben, mag wunderbar erscheinen. Es begreift sich aber vollkommen, sobald man das liest und hinzunimmt, was derselbe hochgestellte und einflußreiche Beamte kurz vorher und kurz nachher über die Verwandlung des Griechischen in ein bloß fakultatives Fach geschrieben hat. In den gedruckt vorliegenden Denkschriften, mit welchen die Junikonferenz 1900 vorbereitet wurde, war ja er es, der diese Maßregel aufs wärmste empfahl[1]); und noch kürzlich äußerte er in einer Redaktionsnote der von ihm herausgegebenen Monatschrift für höhere Schulen (II [1903] S. 102): 'Wie oft wird mancher im Interesse des Gymnasiums noch bedauern, daß man sich nicht entschlossen hat', das Griechische weiter hinaufzuschieben. In solchem Zusammenhange darf denn die in Kassel von ihm gegebene Ankündigung — mag man sie nun als Warnung verstehen oder als Drohung —, daß dieser Plan vielleicht bald verwirklicht werden könnte, erhöhte Aufmerksamkeit beanspruchen.

Mit der Gleichgültigkeit gegen die Verdrängung des Griechischen innerlich verwandt ist der Gedanke, die geistigen Schätze der griechischen Literatur als ein Hauptelement der Bildung auch den realistischen Lehranstalten zugute kommen zu lassen. In der Tat, wenn das gelänge, wenn es möglich wäre Sophokles und Äschylos, Platons Apologie und Phädon, gar die Leichenrede des Perikles mit ihrem Ringen zwischen Gedanken und Form in deutscher Übersetzung so mitzuteilen, daß damit annähernd derselbe Gewinn erzielt würde wie durch die Lektüre des Originals, dann könnte man auch am Gymnasium auf die Erlernung der schwierigen Sprache verzichten. Deshalb war die Skizze eines überreichen griechischen Leseplans für die oberen Klassen des Realgymnasiums, die Lambeck in Kassel vortrug (S. 115—117), keineswegs so harmlos noch auch so erfreulich, wie sie durch ihren unmittelbaren Inhalt, die lebhafte Würdigung einer auch uns wertvollen Gedankenwelt, erscheinen könnte.

[1]) Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin 1900, Gutachten zu Frage 2, S. 270: 'Daß der griechische Unterricht in Untersekunda erfolgreich begonnen werden kann, zeigen die schon bei den ersten Versuchen verhältnismäßig günstigen Ergebnisse des Goethe-Gymnasiums in Frankfurt. . . . Der Einwurf, daß Untersekunda diejenige Klasse sei, an deren Schluß das Berechtigungszeugnis zum einjährigen Dienst liege, kann nicht ins Gewicht fallen, sobald man . . . denen, die nicht humanistischer Bildung wegen das Gymnasium besuchen, Gelegenheit bietet, vom Griechischen Abstand zu nehmen und sich dem nützlichen Englisch zu widmen.' — Ebendort S. 273: 'Daß der griechische Unterricht in gewissem Sinne freiwillig wird und daß Englisch an seine Stelle treten könnte, würde wünschenswert im Interesse des griechischen Unterrichts sein und im Interesse derjenigen, welche der Lebensberuf zwingt, möglichst bald etwas rein Nützliches zu lernen.' — In demselben Bande steht zu lesen, was in der mündlichen Beratung Wilamowitz über diese Frage geäußert hat, S. 89: 'Zu dem Vorschlage, das Englische gegen das Griechische wahlfrei zu machen — eine Ungeheuerlichkeit! — möchte ich nur das eine sagen: es ist mir gewesen, als käme jemand und wollte mir ein paar Ohrfeigen geben.'

Es war die letzte Rede, und der Saal mußte geräumt werden: so blieb eine Diskussion über dieses Thema ausgeschlossen. Sonst würde gewiß kräftiger Widerspruch erfolgt sein, nicht so sehr vom Standpunkte des Gymnasiums aus als im Interesse des realistischen Bildungswesens, das ja in dieser Versammlung zahlreiche und überzeugte Vertreter hatte. Mehrfach war von ihnen betont worden, das Realgymnasium solle nicht, wozu man es scheine machen zu wollen, eine dem Wesen nach andere Schule werden (Boerner S. 41 f.; Suur S. 42). Sein Ansehen und endlich die Gleichberechtigung habe es durch die 'ihm eigenen spezifischen Vorzüge, in erster Linie durch die gründliche Ausbildung in den naturwissenschaftlichen Fächern' errungen; dieser besondere Charakter dürfe nicht beeinträchtigt werden, um für altsprachliche Bildungselemente Raum zu schaffen (Schulte-Tigges S. 38). Dies ist vollkommen richtig. Was Lambeck herstellen möchte, ist, genau besehen, bloß ein Talmi-Gymnasium, während doch eine realistische Lehranstalt durchaus das Zeug hat, um etwas Selbständiges, Eigenes, Echtes zu sein. Viel besser deshalb, ja schlechthin vortrefflich und in jeder Beziehung zu billigen war, was derselbe Redner am Tage vorher (S. 71 f.) über die Vertiefung der französischen und englischen Lektüre gesagt hatte.[1] Hier kann und soll wirklich eingesetzt werden, hier und in den exakten Wissenschaften hat modern-realistische Bildung die Wurzeln ihrer Kraft. Und wir wollen gern und mit voller Sympathie für beide dem Wettkampf zwischen Realgymnasium und Oberrealschule zusehen, ob die modernen Sprachen oder die Naturwissenschaften für den Ausbau dieser neuartigen Geistesbildung reicheren Ertrag liefern.

Ein gewisser Mangel an Selbstvertrauen, ein Bedürfnis der Anlehnung an die Antike trat bei einzelnen Mitgliedern der Konferenz auch in der Behandlung des grammatischen Unterrichtes hervor. Es scheint sich herausgestellt zu haben, daß die syntaktischen Begriffe — d. h. nicht bloß das Verständnis der Terminologie (S. 69), sondern auch die klare Vorstellung von den Arten der Sätze und ihrer gegenseitigen Beziehung (S. 80) —, Grundanschauungen, deren man für den Schulbetrieb des Lateinischen in Tertia bedarf, aus dem lateinlosen Unterbau doch nicht ohne weiteres mitgebracht werden, sondern durch besondere Veranstaltung vorbereitet werden müssen. Geheimer Regierungsrat Dr. Schlee (Altona), der bewährte Leiter des ältesten Reformrealgymnasiums, empfahl solche Vorbereitung in den deutschen Unterricht zu legen (S. 55. 69); Direktor Zernecke (Charlottenburg) stimmte bei, wollte aber in noch höherem Grade dem französischen Unterrichte diese Aufgabe zuweisen (S. 57 f.). Mit seiner Verurteilung der 'imitativen Methode' — womit er in der Versammlung allein stand — hing es zusammen, daß er eine streng grammatische Behandlung des französischen Anfangsunterrichtes forderte, und zwar eine solche, die durch ihre ganze Art auf den späteren Betrieb des Lateinischen hinzuarbeiten hätte.

[1] Denselben Gedanken hat Professor Lambeck kurz darauf an einer anderen Stelle genauer ausgeführt, in dem Aufsatz 'Wie können die Realgymnasien und Oberrealschulen auch ohne Berücksichtigung der alten Sprachen für die Erziehung des geschichtlichen Denkens wirksam sein?' Monatschr. f. höhere Schulen I (1902) S. 609—620).

Die Analogien seien so stark, daß man mit Hilfe des Deutschen und Französischen 'einem Schüler, ehe er an das Lateinische herantritt, die lateinische Grammatik in nuce geben könne'. — Solche Vorschläge stießen bei den Reformern strikterer Observanz auf lebhaften Widerspruch. Direktor Hausknecht (Kiel) warnte davor mit Rücksicht auf die Stimmung im Publikum, bei dem man 'keinen Anklang mehr finden' werde, wenn man zu der alten (grammatischen) Methode zurückkehre (S. 68). Direktor Fricke (Danzig) meinte, wenn dem Lateinischen in dieser Weise vorgearbeitet würde, so hätte man ein Recht, die ihm selber zugewiesene Stundenzahl zu beschneiden (S. 69). Geheimrat Reinhardt hatte wieder zu beruhigen und auszugleichen: es werde sich eine Mittellinie finden lassen; der deutsche und französische Unterricht solle eine hohe propädeutische Wirkung haben, aber niemand denke daran, ihn gewissermaßen auf den späteren lateinischen zuzustutzen (S. 78). Für die Leser des Berichts bleibt doch der Eindruck, den auch bei der mündlichen Verhandlung manche unter den Gästen gehabt haben und welchem Schulrat Sander (Bremen) treffenden Ausdruck verlieh: in dem steten Hinblicken auf das später einsetzende Latein liege für den deutschen wie für den französischen Unterricht eine ernste Gefahr (S. 65).

Niemand wird die erhöhte Bedeutung verkennen, die Französisch und Deutsch innerhalb eines lateinlosen Lehrplanes haben. Aber dann müssen sie so betrieben werden, wie es der besonderen Natur dieses Lehrganges und den Bedürfnissen seiner, nicht fremder höheren Stufen entspricht. Durch das System der Reformschulen wird es unmöglich gemacht, den lateinlosen Oberklassen die Schüler so vorbereitet zuzuführen, wie es an sich zweckmäßig und wünschenswert wäre; es wird auch — und das ist freilich noch viel schlimmer — unmöglich gemacht oder doch mit Bewußtsein und Absicht erschwert, ihnen die Art von Schülern zuzuführen, die sie selbst sich wünschen würden. Eine für sich stehende Oberrealschule kann ihre tüchtigen Quintaner und Quartaner weiter nach oben mitnehmen und aus ihnen tüchtige Primaner machen; die einem Reformsystem eingegliederte Oberrealschule hat sich auf der Oberstufe mit denjenigen Schülern zu begnügen, die bei der Versetzung von Quarta nach Untertertia als die Minderbegabten ausgesondert worden sind. Jedenfalls wurde in Kassel offen das Prinzip ausgesprochen, daß man hierauf hinarbeiten müsse. Walter (Frankfurt a. M.) und Ramdohr (Hannover) verlangten eben deshalb (S. 26 f.) die Vereinigung der lateinischen und der lateinlosen Klassenreihe unter einer und derselben Leitung, damit sich an der entscheidenden Stelle der 'Übergang' nach dem Rate des Direktors oder die 'Überweisung' durch den Direktor glatter vollziehe als zwischen getrennten Anstalten. Gemeint ist dabei ein Abschieben der Schwächeren zur lateinlosen Seite, also zur Oberrealschule. Direktor Matthes (Witten) bekannte, hierbei 'etwas gewaltsam' zu verfahren (S. 22); Direktor Suur (Iserlohn) konstatierte mit Befriedigung, er habe es an seiner Anstalt erreicht, daß er 'das bessere Material [sic] auf das Realgymnasium bekomme' (S. 18). Das Härteste sagte Lambeck, der die Auslese beim Eintritt nach Untertertia als eine Sonderung der 'Schafe von den Böcken' bezeichnete

(S. 28). Dagegen erhob sich nun freilich sofort entschiedener Einspruch von Bode (Frankfurt a. M.), von Fricke (Danzig); und Geheimrat Reinhardt hatte diesmal Mühe seines Mittleramtes zu walten. Er meinte (S. 30), man habe 'den Kollegen Lambeck etwas mißverstanden'. Dazu boten dessen Worte eigentlich keine Gelegenheit; undeutlich waren sie nicht, nur etwas sehr unbefangen, mit der Aufrichtigkeit eines enfant terrible gesprochen. Und im Grunde hatte Schlee (Altona) mit aller Milde dasselbe gesagt (S. 29), wenn er sich dem Proteste von Bode zwar anschloß, die Aufnahme auch recht tüchtiger Schüler auf die Realschule empfahl, dann aber hinzufügte: 'nur die allerschwächsten sollte man nicht auf die realgymnasiale Abteilung kommen lassen'. — Nach dem allen ist so viel wohl klar: unter der Verkoppelung mit lateintreibenden Klassen leidet die äußere Selbständigkeit der lateinlosen Schule noch mehr als ihre innere Freiheit.

Durch einen ominösen Druckfehler ist in dem Konferenzbericht gelegentlich (S. 103) von einer 'Verbreiung des ganzen Systems' die Rede, die angestrebt werden müsse. Das Schlagwort, das heute gilt, von der Unterrichtsverwaltung ausgegeben ist und, sobald man es nur ernst nimmt, segensreich wirken kann, lautet: Ausprägung der verschiedenen Schulen in ihrer Eigenart. Der Frankfurter Reformplan gräbt dem Gymnasium die Wurzeln ab und pfropft auf den lateinlosen Stamm ein fremdes Reis, das dem zukunftfrohen Wachstum der Oberrealschule die Säfte entzieht und die Krone verdorren macht. Am wenigsten empfindlich wird das Realgymnasium berührt, weil es den Übelstand einer bedenklichen Mischung heterogener Elemente von jeher schon gehabt hat; aber auch hier wird durch die 'Reform' der Fehler nicht etwa gemildert, sondern, in dem forcierten Lateinbetrieb der oberen Klassen, nur verschärft. Und so meint man die Art von Schulen zu stande gebracht zu haben, die am besten geeignet wäre ein künftiges Geschlecht deutscher Männer zu erziehen. Vielmehr zeigt sich, je mehr die 'Reform'-Freunde Raum gewinnen ihre Ansichten zu erproben und auszusprechen, desto deutlicher, daß das Urteil nicht ganz unrichtig war, das einst Karl Kruse gefällt hat, an sich gewiß kein Mann der schneidigen Alternative sondern mehr ein behaglicher Vermittler (Zeitschr. f. d. Gymnasialw. 1889 S. 210): 'Jede einheitliche Organisation der höheren Schulen führt mit Notwendigkeit zu dem Ergebnis, daß kein einziger Schüler die zweckgemäße Vorbildung für die von ihm gewählte Art der Oberstufe erhält.'

ELEMENTARMATHEMATIK

Von Otto Richter

Zwei bedeutsame Anregungen hat der Anfang des neuen Jahrhunderts den Lehrern der Mathematik gebracht: die Herstellung eines neuen Lehrbuches der gesamten Elementarmathematik, und die Einführung (man könnte auch sagen Wiedereinführung) der Elemente der Infinitesimalrechnung in die Vollanstalten (Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen). Die erste Anregung ist von einem der berühmtesten Vertreter der technischen Wissenschaften, G. Holzmüller, ausgegangen, den man zugleich als hervorragendsten Beherrscher aller Mittel und Methoden der Elementarmathematik bezeichnen kann; die zweite von dem bedeutendsten Vertreter der gegenwärtigen Hochschulmathematik, F. Klein in Göttingen. Die Enzyklopädie der Elementarmathematik wäre zugleich ein Seitenstück und eine Ergänzung zu der bereits (von Göttingen, München und Wien aus) in Angriff genommenen Enzyklopädie der mathematischen Wissenschaften und ein unentbehrliches Nachschlagebuch für den Lehrer, wie es die leider in mehr als einer Beziehung veralteten Elemente der Mathematik von Baltzer waren; die Einführung der Differential- und Integralrechnung in die Prima der höheren Schulen würde eine übersichtlichere und zugleich wissenschaftlichere Behandlung von Unterrichtsgegenständen ermöglichen, die schon jetzt vorgeschrieben sind, z. B. der unendlichen Reihen, namentlich in Verbindung mit den Logarithmen und den trigonometrischen Funktionen, der Inhaltsberechnungen, vor allem aber der für die Praxis so wichtigen Lehre von den größten und kleinsten Werten im Zusammenhange mit der graphischen Darstellung der Funktionen, und mehrerer Teile der Physik.

Die von Holzmüller in seinem Antrage gegebene Definition der Elementarmathematik lief ungefähr darauf hinaus, sie umfasse alles, was überhaupt (gegebenenfalls mit Umgehung der höheren Mathematik) der Behandlung durch elementarmathematische Methoden bei hinreichender Strenge zugänglich sei. Hieraus ergibt sich sofort ein teilweiser Gegensatz zwischen beiden Anträgen; denn der eine enthält die Forderung weitgehendster Elementarisierung, und der andere will gerade an Vereinzelung krankende Elementarisierungen durch vereinigende wissenschaftliche Behandlung ablösen. Um den Gegensatz voll zu verstehen, muß man sich den Widerstreit vergegenwärtigen, der seit Jahren zwischen den theoretischen Mathematikern und praktischen Technikern besteht, und den F. Klein und andere zu beseitigen versucht haben. Die von Holzmüller der elementaren Behandlung eröffneten Gebiete gehören in der Tat

alle mehr oder weniger der angewandten Mathematik und technischen Physik an. Holzmüller spricht von dem lebhaften Bedürfnisse der Techniker nach elementaren Methoden und meint, die elementare Mathematik müsse sich, um die Macht ihrer Methoden zu zeigen, immer neue Reiche einverleiben. Daß sich nun noch viele Gegenstände der höheren (auch der reinen) Mathematik als zugänglich einer elementaren Bearbeitung erweisen würden, steht außer Frage; ist doch der größte Teil der Zahlentheorie im Holzmüllerschen Sinne elementar, und läßt sich doch z. B. selbst die elektromagnetische Lichttheorie großenteils elementar behandeln. Obwohl aber dabei mitunter interessante Einzelheiten zutage gefördert werden, so pflegen sich doch neue, wahrhaft fruchtbare Gesichtspunkte nur von einer höheren Warte aus zu ergeben, und es ist nicht mehr als natürlich, daß in der Regel die Elementarisierung eines Gegenstandes der höheren Mathematik entweder auswählend, oder umständlich oder verflachend sein muß. Dagegen kann man vielleicht von der jungen Geometrographie, die nicht nur bekannte Konstruktionen möglichst zu vereinfachen bestrebt ist, sondern überhaupt neue Konstruktionen unter dem Gesichtspunkte des geringsten Aufwandes technischer Einzeloperationen aufsucht, erwarten, daß sie zu einer wenn auch nicht bedeutenden, so doch ersprießlichen Erweiterung der Elementargeometrie erwächst.

Bei der Besprechung des Holzmüllerschen Antrages in der Düsseldorfer Versammlung des 'Vereines zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften' (Pfingsten 1902) wurde denn auch im großen und ganzen die Holzmüllersche Definition der Elementarmathematik zurückgewiesen, ja im Gegensatze dazu die Einbeziehung der Elemente der Differential- und Integralrechnung für zulässig, von mehreren Seiten sogar für wünschenswert erklärt; das hohe Verdienst der Anregung zu dem Plane der Enzyklopädie der Elementarmathematik aber wurde allerseits rückhaltlos anerkannt und seine Ausführung für möglich, wenn auch äußerst schwierig erklärt, aber die Bearbeitung nicht im Sinne eines dogmatischen, verbindlichen Normallehrbuches, sondern mehr eines Nachschlagebuches empfohlen, das namentlich eine vollständige Übersicht aller Methoden der Elementarmathematik enthalten müsse. Ein Beschluß aber wurde nicht gefaßt. — Die dann in den 'Unterrichtsblättern für Mathematik und Naturwissenschaften' fortgesetzte Aussprache hat leider mit einem Mißklang persönlicher Differenzen geendigt; jedoch die wertvolle Anregung Holzmüllers wird hoffentlich nicht wieder verloren gehen, wiewohl es vielleicht gut ist, die Ausführung des Planes noch ein wenig zu vertagen. Wenn ich mir alles vergegenwärtige, was dabei in Betracht zu ziehen ist, so scheint es mir, als ob die Zeit zur Ausführung nicht reif sei, zumal auch die Untersuchungen über die Grundlagen der Geometrie selbst durch die Hilbertschen Arbeiten noch nicht zum Abschlusse gekommen sind.

Der kräftige Anstoß zur Wiedereinführung der Infinitesimalrechnung in die neunstufigen höheren Schulen ist, wie schon angedeutet, von dem mathematischen Zentrum der Länder deutscher Zunge, von Göttingen ausgegangen. Dieser Bewegung hat sich auch ein Professor der Physiologie

(J. Bernstein in Halle) angeschlossen, der den Schulunterricht bis zur Integration einfacher Differentialgleichungen ausgedehnt sehen möchte und, da er sich wohl bewußt ist, daß im humanistischen Gymnasium bei der Beschränkung der den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zugewiesenen Zeit seine Forderung unausführbar ist, eine Trennung der Gymnasialprima in eine philosophisch-historische und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung befürwortet. Einen beachtenswerten Aufsatz im Sinne der in Rede stehenden Umgestaltung des mathematischen Unterrichts der Realgymnasien und Oberrealschulen hat E. Götting (Göttingen) in den 'Jahresberichten der deutschen Mathematikervereinigung' veröffentlicht: 'Über das Lehrziel im mathematischen Unterrichte der höheren Realanstalten.' Er hebt hervor, wie wenig Erfolg die bisherigen, allerdings unzulänglichen Versuche, die neuere Geometrie für die Schule nutzbar zu machen, gehabt hätten, daß die analytische Geometrie (als erste Voraussetzung der Einführung der Infinitesimalrechnung) ungenügend betrieben werde, und daß auch die Bestrebungen, im Unterrichte mehr Gewicht auf die Anwendungen zu legen, nur geringe Fortschritte erkennen ließen, da es auf den meisten Gebieten beim alten geblieben sei (die Trigonometrie nimmt er billigerweise ausdrücklich aus). Mit Entschiedenheit tritt er für die darstellende Geometrie ein; dagegen geht er in der vollständigen Verwerfung der elementargeometrischen Kegelschnittlehre zu weit, namentlich wenn sie möglichst vom Gesichtspukte der Projektion aus und in gegenseitiger Durchdringung der verschiedenen geometrischen Methoden behandelt wird. Er vergißt hier den erzieherischen Einfluß der reinen Geometrie, er übersieht die Wirkung und Bedeutung einer nicht durch künstliche Analytik getrübten Anschaulichkeit für den empfänglichen und bildsamen Geist; und auf den Wert der Anschaulichkeit hat nicht nur Steiner, sondern selbst Klein nachdrücklich hingewiesen. Von diesem Standpunkte aus ist gerade die elementare Geometrie der Kegelschnitte eine der schönsten Früchte des mathematischen Schulunterrichtes.

Götting meint nun, man könne, um die Infinitesimalrechnung wenigstens in den Realgymnasien und Oberrealschulen einzuführen, den allgemeinen binomischen Lehrsatz, die unendlichen Reihen, kubischen (und alle auch biquadratischen) Gleichungen, Maxima und Minima in der jetzigen Behandlungsweise streichen, alles übrige aber unter Weglassung des weniger wertvollen Zubehörs (z. B. der schwierigeren Dreieckkonstruktionen und Dreieckberechnungen, der 'Scherzaufgaben' im Bereiche der arithmetischen Gleichungen) bis zum Abschlusse der Obersekunda zu erledigen suchen, um dann in Prima analytische Geometrie der Ebene und des Raumes, und Differential- und Integralrechnung zu treiben einschließlich der Anwendungen auf Reihen, größte und kleinste Werte, graphische und numerische Darstellung von Funktionen. Er gibt aber selbst zu, daß der einzige Beweis für den Wert dieser Neuerungen der Erfolg bei der praktischen Durchführung ist. — Vereinzelte Stimmen dafür haben sich übrigens ab und zu vernehmen lassen; genannt seien z. B. Seeger, Programm des Realgymnasiums in Güstrow 1894; Most, Programm des Realgymnasiums zu Koblenz 1901. Daß mancher Lehrer eine solche Umgestaltung

auch im Interesse der Erweiterung seiner Tätigkeit mit Freuden begrüßen würde, ist möglich und erklärlich. Und selbst Zweifel des pädagogischen Gewissens lassen sich mit dem Hinweise Göttings beschwichtigen: es habe noch niemand bewiesen, daß die Elemente der Infinitesimalrechnung unserer Jugend schwieriger fielen als die jetzt vorgeschriebenen mathemathischen Unterrichtsstoffe. Unter den Professoren der Mathematik an unseren Universitäten würden sich aber wahrscheinlich nicht wenige ablehnend verhalten, und zwar weil sich zweifellos die Gefahr vergrößern würde, daß die zur Universität kommenden jungen Leute der Sicherheit in den Elementen ermangeln und dadurch der Vorteil der Kenntnis der Differential- und Integralrechnung mehr als aufgewogen werden könnte. —

Inzwischen hat die bedeutende Produktion von Büchern zum mathematischen Unterrichte nicht geruht, sondern fast ungeschwächten Fortgang gehabt. In der Mathematik wie in den Naturwissenschaften (Biologie!) haben neben historischen und kritischen Untersuchungen auch philosophische Betrachtungen erfreulicherweise sich wieder zu mehren begonnen. So sucht ein mir vorliegendes weitschichtiges Buch über 'die Grundsätze und das Wesen des Unendlichen in der Mathematik und Philosophie' von K. Geißler (Teubner 1902) die Widersprüche, die sich bei näherem Eingehen auf das unendlich Kleine und unendlich Große ergeben, aufzuklären oder zu beseitigen. Es enthält aber so viel rein Mathematisches und eine genaue Darlegung und Würdigung müßte wegen der Eigentümlichkeit der von Geißler gebrauchten Begriffe und Benennungen so umfänglich werden, daß hier nur einige Bemerkungen Platz finden können. Der Verfasser behandelt natürlich hauptsächlich solche mathematische Begriffe, die zu Null, zum unendlich Kleinen und unendlich Großen in Beziehung stehen: Punkte im Endlichen und Unendlichen, den 'laufenden' Schnittpunkt, die Winkelfläche, die Teilung der unendlichen Geraden und Ebene, die Parallelen, die trigonometrischen Funktionen von 0°, 90° und von Winkeln, die von 0° und 90° nur um unendlich Kleines abweichen; dann Kurventangente und Normale, Grenzwerte, periodische Dezimalbrüche und andere Reihen; Geschwindigkeit, Beschleunigung und Verzögerung, den Fall, die Energie; das Irrationale, die Exhaustion und das Cavalierische Prinzip; Abwicklung, rollende und gleitende Bewegung, Maxima und Minima, Differentiale und Differentialquotienten erster und höherer Ordnung, Krümmung, Inflexion, Oskulation. — Die einzelnen Betrachtungen sind teilweise recht schön, wie z. B. gewisse differentialgeometrische Auseinandersetzungen, namentlich über höhere Differentiale; anderseits aber läßt die Darstellung mannigfach die nötige Strenge vermissen, indem z. B. weder der Begriff der 'Behaftung' noch der des Unendlichen definiert und mathematische Sätze über das Gültigkeitsbereich hinaus ohne weiteres angewendet werden. So kommt der Verfasser z. B. zu dem hinsichtlich der Winkel unrichtigen Satze: Ein Dreieck mit 'gemischter Weitenbehaftung' (z. B. ein Dreieck mit zwei endlichen und einer unendlich kleinen Seite) ist für die Betrachtung im 'einzelnen Weitengebiete' stets gleichschenklig, enthält zwei rechte Winkel und hat je nach der 'Mischung der Weitenbehaf-

tungen' einen endlichen, unendlich kleinen oder unendlich großen Inhalt verschiedenen Grades. Hier ist der Fehler begangen worden, daß der Satz über die Basiswinkel des gleichschenkligen Dreieckes aus der endlichen Euklidischen Geometrie ohne Gültigkeitsbeweis auf die Geometrie des Unendlichen übertragen wurde. Auch den von Geißler gegebenen Beweis für den Cavalierischen Satz möchte ich kaum im schulmäßigen Sinne als streng anerkennen, und, ihn unreifen Schülern vorzutragen, für bedenklich halten. Der Streit um den Nachweis dieses Satzes in der Schule dürfte durch den kürzlich von Jung in der Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht veröffentlichten einfachen und klaren Beweis erledigt sein. Auf die geometria intrinseca, die für die Geometrie des Unendlichen manches wertvolle Material bietet, hätte mehrfach, z. B. in dem Abschnitte über die analytische Geometrie hingewiesen werden können.

Einen Teil der Widersprüche, auf die man bei Betrachtungen über das Unendliche stößt, führt Geißler in bekannter Weise auf ungenaue Ausdrucksweise zurück, z. B. wenn nicht zwischen Punkt und Stelle einer Kurve oder Fläche unterschieden wird, oder zwischen beliebig viel und unendlich viel, oder zwischen gerader Linie und unendlich großem Kreise, zwischen tangens 90° und tangens eines von 90° um unendlich Kleines verschiedenen Winkels, überhaupt zwischen Null und unendlich Kleinem. Eine Strecke enthält nicht Punkte, noch viel weniger besteht sie aus Punkten, sondern sie kann, wie sich Geißler ausdrückt, je nach Willkür des vorstellenden Subjektes mit beliebig vielen Punkten 'behaftet' werden. Der Begriff der willkürlichen Behaftung spielt nun in dem Werke Geißlers eine hervorragende Rolle, ohne aber dabei einer genauen und strengen Definition teilhaftig zu werden. Namentlich bemüht sich der Verfasser mit Hilfe dieses Begriffes das widerspruchsvolle Gebiet des unendlich Kleinen und unendlich Großen der verschiedenen Ordnungen zu erhellen. Er erblickt die Lösung dieser Widersprüche darin, daß verschiedene Größen gleicher Ordnung als qualitativ gleich und quantitativ vergleichbar, aber Größen verschiedener Ordnung als qualitativ vollkommen verschieden, ohne Wirksamkeit und Einfluß aufeinander zu betrachten seien, so daß ein Übergang von einer Größenordnung zu einer anderen weder mit noch ohne Sprung erfolgen könne, daß also eine Zusammenstellung von Größen verschiedener Ordnung rein äußerlich, ohne jede Beziehung dieser Größen zueinander zu denken sei, etwa wie die Nebeneinanderstellung von Gedanke und Farbe, oder Farbe und Ton. Der Übergang erfolge durch die Fähigkeit des Geistes, innerhalb der Raumanschauung willkürlich die verschiedensten 'Behaftungen' vorzunehmen (doch vergißt Geißler nicht, die grundsätzlichen Unterschiede der Behaftung mit dem Endlichen und der Behaftung mit dem Unendlichen irgend einer Ordnung hervorzuheben). Vorkommende Widersprüche erklären sich dann dadurch, daß mit unwillkürlicher Schnelligkeit Behaftungen verschiedener Art zusammengebracht werden. — Mir scheint aber die Schwierigkeit hierdurch nicht endgültig behoben, sondern nur gewaltsam zurückgeschoben zu sein. Der Verfasser muß selbst durch seine 'Zwischen-

behaftungen' (z. B. unendlich kleine Größen von der Ordnung $\frac{1}{2}$) anerkennen, daß es begrifflich stetige Übergänge von jeder Größenordnung zu den benachbarten Größenordnungen gibt; also kann von qualitativer Verschiedenheit in Wirklichkeit nicht die Rede sein. — Dem mathematischen Teile des Werkes folgt ein zweiter, historisch-philosophischen Inhaltes. Es werden da, nach einer geschichtlichen Übersicht über die Auffassungen des Unendlichen, Ausdrucksweise und Begriff der 'Behaftung' durch einen Dialog noch einmal erläutert, und darauf weitgehende psychologische und metaphysische Betrachtungen angeknüpft. Ich kann das Buch trotz einzelner Mängel zu gewinnbringendem Studium empfehlen, denn es ist ein ernst zu nehmendes Werk. Ein Verdienst besteht schon darin, daß in zusammenhängender und vielseitiger Weise auf die bestehenden Schwierigkeiten wieder einmal nachdrücklich aufmerksam gemacht wird.

Ein den neuen (preußischen) Lehrplänen angepaßtes und in drei verschiedenen Ausgaben erschienenes Unterrichtswerk ist die zweite Auflage der 'Mathematik auf den Gymnasien und Realschulen' von H. Müller (Ausgabe A für Gymnasien) bezw. von H. Müller und A. Hupe (Ausgabe B für Realanstalten), Teubner 1902 (die Ausgabe C ist für Seminare u. s. w.). Es ist eines der besten Bücher dieser Art, durch Vollständigkeit, äußere und innere Klarheit und schöne Ausstattung gleich ausgezeichnet, ein Buch, das auf den ersten Blick einen vornehmen Eindruck macht. Die Entwicklungen sind ohne Lücken, die Figuren fast alle tadellos (mißlungen sind z. B. die Figuren B I S. 183), und insbesondere der sprachliche Ausdruck nur an verschwindend wenigen Stellen verbesserungsfähig, was von sonst gleichwertigen mathematischen Unterrichtswerken leider nicht immer gilt. Der Lehrsatz B II 1 S. 115: 'Wenn bei einer unendlichen Reihe die Zahl n so groß und eine positive Größe δ so klein gewählt werden kann, daß der Rest R_p für $p > n$ seinem absoluten Betrage nach kleiner als δ bleibt, so ist die Reihe konvergent' wird besser so ausgesprochen: 'Wenn . . . die Zahl n so groß gewählt werden kann, daß der Rest R_p . . . kleiner als eine beliebig klein gewählte Größe δ wird, so ist die Reihe konvergent'; und der Satz B II 2 S. 27: 'Die Diagonalen eines Tangentenparallelogrammes (der Ellipse) sind dem einen Paare der Berührungssehnen parallel und halbieren das andere' besser wie folgt: 'Jede Diagonale eines Tangentenparallelogrammes ist einem Paare der Berührungssehnen parallel und halbiert das andere.' Der Ausdruck 'gerader Zylinder, Kegel u. s. w.' sollte nach dem Vorgange M. Schusters durch den besseren senkrechter Zylinder, Kegel u. s. w. ersetzt werden; denn der Gegensatz von gerade ist krumm und von schief senkrecht. Die Beweise sind meist nur angedeutet, oft ganz weggelassen, um dem Lehrer völlige Freiheit zu lassen. Die Kegelschnittlehre enthält auch die elementare Hyperbelquadratur, die man sonst selten findet. Unter den Übungsaufgaben zu den Kegelschnittsätzen B II 2 S. 49 ist die Aufgabe 6: 'Die Scheitel eines Kegelschnittes zu bestimmen, von dem man zwei durch denselben Brennpunkt gehende Sehnen kennt' insofern überbestimmt, als hierzu notwendig vorausgesetzt werden muß, daß die Abschnitte der einen Sehne das

gleiche harmonische Mittel haben wie die Abschnitte der anderen; dagegen ist die nächste Aufgabe 7: 'Von einem Tangentendreieck eines Kegelschnittes mit dem gegebenen Brennpunkt F kennt man die Lage zweier Seiten und die Richtung der dritten' unbestimmt. Der Beweis des Cavalierischen Satzes B II 1 S. 200 ist nicht stichhaltig. Wenn man keinen strengeren Beweis gibt, so ist es besser, den Satz als Grundsatz hinzustellen. Die darstellende Geometrie ist mit absichtlicher Beschränkung, aber sehr ansprechend behandelt, unter ausgiebiger Benutzung des erläuternden Schrägbildes. Sachliche Unrichtigkeiten sind mir nicht aufgefallen. Nur scheint mir (in der Ausgabe B) die stereometrische Kegelschnittlehre etwas kurz weggekommen zu sein, und auch sonst kann man nicht behaupten, daß die Verfahrungsweisen des Projizierens besonders vielseitig benutzt wären. Auch sind historisch wichtige Probleme — soweit sie in der Schule behandelt werden können —, die die Wissenschaft durch lange Zeiträume gefesselt oder in besonderem Maße befruchtet haben, und die daher ihrerseits wieder geeignet sind, den geschichtlichen Sinn anzuregen, unerwähnt geblieben, wie z. B. die Verdoppelung des Würfels, die Dreiteilung des Winkels (welche beide mit Leichtigkeit in der Kegelschnittlehre abgehandelt werden können), oder das Schließungsproblem wenigstens für Kreis und Dreieck (erwähnt ist allerdings der Satz von den Rhomben in der Ellipse, aber ohne Hinweis auf das Schließungsproblem).

Auch das M. Schustersche Unterrichtswerk der Geometrie ist durch Ausgabe einer Trigonometrie soeben vervollständigt worden (Teubner 1903), die, wie die beiden anderen Teile (Planimetrie und Stereometrie), zugleich Lehrbuch und Aufgabensammlung ist. Der Verfasser hat, soweit es hier überhaupt möglich ist, die von ihm in der Planimetrie und Stereometrie benutzte heuristische Methode auch in der Trigonometrie zur Anwendung gebracht; aber es liegt in der Natur des Lehrstoffes, daß in dieser Beziehung die Übereinstimmung des trigonometrischen mit den beiden anderen Teilen mehr äußerlich als innerlich ist. Er beginnt mit der Funktion tangens, wie ja bereits Herbart (und zwar schon im propädeutischen Unterrichte) empfiehlt, mit den Tangenten und Sekanten anzufangen, die der Schüler erst empirisch messen und dann auswendig lernen solle. 'Sind diese so geläufig . . ., so zeigt man auch Sinus und Kosinus.' Demgemäß benutzt Schuster auch sofort — um dem Schüler wenigstens die Möglichkeit einer ungefähren Nachprüfung der ihm fertig entgegentretenden Funktionstabelle zu geben — die graphische Darstellung der Funktionen im ersten Quadranten. Die Unzulänglichkeit dieses Verfahrens läßt aber das Fehlen der so lehrreichen Berechnung der Funktionen aller Winkel von 3 zu 3 Grad, oder wenigstens unter den goniometrischen Anwendungen (entsprechend der dezimalen Einteilung des Quadranten) von 9 zu 9 Grad um so mehr vermissen. Auf die Definition der Funktionen im ersten Quadranten und ihre einfachsten Beziehungen zueinander folgen dann sofort (gemäß den neuen preußischen Lehrplänen, die einen baldigen Übergang zur Auflösung von Dreiecken vorschreiben) Anwendungen auf das rechtwinklige und gleichschenklige Dreieck, auch mit praktischen Aufgaben aus der Feldmeßkunst, Physik, Technik

(z. B. Drallwinkel), Erd- und Schiffahrtkunde. Der Berechnung des schiefwinkligen Dreiecks geht die Behandlung der stumpfen Winkel als goniometrische Einschaltung voraus. Auch in diesem Kapitel sind die Anwendungen (aus der Geodäsie, Physik, Planimetrie) vielseitig und reich. Nun erst wird die Goniometrie zu Ende geführt und durch zahlreiche Beispiele befestigt. Hier findet man Dreiecks- und Vierecksaufgaben, Bestimmung kleiner Winkel, Hilfswinkel; schwierigere Aufgaben, auch solche, die auf quadratische Gleichungen führen, aus den verschiedensten Gebieten (z. B. angenäherte Konstruktionen der regelmäßigen Vielecke), und endlich in großer Zahl trigonometrische Grenzbestimmungen planimetrischer Konstruktionsaufgaben — eine Anwendung, die man sonst nicht oder nur in einem vereinzelten Beispiele findet.

Bei der Behandlung des dritten Hauptfalles der Dreiecksberechnung (aus zwei Seiten und dem Zwischenwinkel) werden die Mollweideschen Gleichungen aus der Figur entwickelt nur zu dem Zweck, um aus ihnen den Tangentensatz abzuleiten. Hierzu ist zu bemerken, daß man ihn, wenn man ihn durchaus anschaulich beweisen will und nicht seine rechnerische Ableitung aus dem Sinussatze vorzieht, direkt aus der Figur ablesen kann. Den ebenen Kosinussatz läßt der Verfasser nicht in der ursprünglichen Form benutzen, sondern nur in den durch Umformung daraus hervorgehenden Gestalten

$$a^2 = (b + c)^2 - 4\,bc \cos^2\frac{\alpha}{2}, \quad a^2 = (b + c)^2 - 4\,F \cot\frac{\alpha}{2}$$

u. s. w. Er sagt darüber in der Vorrede: 'Der für praktische Rechnungen weder bequeme noch zweckmäßige Kosinussatz ist bei der Behandlung der vier Grundaufgaben zunächst aus dem Spiele geblieben. Die Schüler sollen sich an seine unmittelbare Benutzung zur Auflösung einfacher Aufgaben gar nicht erst gewöhnen, sondern ihn, wenn die Zeit dafür gekommen ist, gleich in seiner eigentlichen Bedeutung, die er durch goniometrische Umformungen erlangt, kennen lernen.' Hierbei ist aber zu bedenken, daß die umgewandelten Formen für logarithmische Rechnungen ebenfalls in den meisten Fällen unbequem sind, daß ferner der Kosinussatz, wenn es — wie häufig in den angewandten Aufgaben — nicht darauf ankommt, aus zwei Seiten und dem Zwischenwinkel die anderen Winkel, sondern nur die dritte Seite zu berechnen, trotz der Unbequemlichkeit ebenso schnell zum Ziele führt wie der Tangentensatz mit darauf folgendem Sinussatze — ganz abgesehen von der Bedeutung des Kosinussatzes als allgemeinen Projektionssatzes und seiner Unentbehrlichkeit in der Zwischenrechnung bei den mannigfachsten algebraisch-geometrischen Aufgaben. Was den in letzter Zeit lebhaft geführten Streit darum betrifft, ob man die Erweiterung der Definition der Funktionen von spitzen Winkeln auf Winkel der übrigen Quadranten arithmetisch oder geometrisch vornehmen solle, ist Schuster mit Recht dem alten, geometrischen Wege treu geblieben, wie er ja überhaupt alles möglichst direkt anschaulich zu gestalten sucht. Die sogenannte r-Methode bei der Auflösung von Dreiecksaufgaben, nach der man die gegebenen Strecken und Flächenteile durch den Umkreisradius und die Winkel ausdrückt, vermisse ich ungern, nicht deswegen, weil sie etwa besonders häufig angewendet

würde oder immer besonders einfach wäre, sondern weil sie dem Schüler zeigt, wie man jede Dreiecksaufgabe auf höchstens zwei Gleichungen mit zwei Unbekannten zurückführen kann. — Abschnitt VII, VIII und IX sind der sphärischen Trigonometrie gewidmet: dreiseitige Ecke und Kugeldreieck einschließlich der logarithmisch bequemen Formeln und der Napierschen Regel für die rechtwinklige Ecke werden zunächst behandelt. Den Anwendungen des rechtwinkligen Dreiecks auf Erd- und Himmelskunde sind knappe astronomische Erläuterungen vorausgeschickt; die Anwendungen selbst beziehen sich auf das Aufgangsdreieck, das nautische Dreieck (und zwar insbesondere, wenn es vom ersten Vertikal oder vom Sechsuhrkreise begrenzt wird), das Dreieck zwischen Äquator und Ekliptik, Koordinatentransformation, sowie die Hauptkreise auf der Erdoberfläche (namentlich Hauptkreis durch zwei gegebene Punkte, dessen nördlichste und südlichste Stelle und Schnittpunkte mit dem Äquator). Die Anwendungen des schiefwinkligen Dreiecks umfassen wieder Aufgaben aus der Erdkunde (Schnittpunkte und Winkel von Hauptkreisen mit Meridianen und Breitenkreisen), Bestimmung von Sternörtern, der Uhrzeit und der geographischen Breite, sowie die Sonnenuhr. Angehängt sind noch einige Tafeln, ein ausführliches Sachverzeichnis und ein gutes Figurenblatt. Die Winkelgrade sind wie in der gleich zu erwähnenden Aufgabensammlung von Schülke dezimal geteilt, und wie dieser, setzt auch Schuster den Gebrauch vierstelliger Logarithmen voraus. Leider fehlen in dem sonst mit großer Sorgfalt gearbeiteten Lehrbuche alle geschichtlichen Bemerkungen, die gerade in der Trigonometrie wie kaum in einem anderen Gebiete zur Belebung beitragen und dem Schüler willkommen und nützlich sind. Aber alles in allem ist Schusters Trigonometrie eine würdige Ergänzung zu seiner Planimetrie und Stereometrie.

Die fortschrittlichste Sammlung von Rechenaufgaben aus der Arithmetik, Geometrie, Trigonometrie und Stereometrie für die 'oberen' Klassen höherer Schulen ist die kürzlich (bei Teubner 1902) erschienene Aufgabensammlung von A. Schülke, einem der eifrigsten Vorkämpfer für die vierstelligen Logarithmen und die Anwendungen der Mathematik. Wenigstens widerspricht dieses Buch mehr als irgend ein ähnliches dem oben angeführten Worte Göttings, es sei (hinsichtlich der Anwendungen) in der Hauptsache alles beim alten geblieben. Die von Schülke zusammengestellten (teils aus anderen Sammlungen übernommenen, zu einem großen Teile aber von ihm selbst gemachten) Beispiele beziehen sich auf den Lehrstoff von Untersekunda bis Oberprima; jedoch ist eine 'Unterstufe für die Tertien' in Vorbereitung. Die künstlichen und unwahrscheinlichen 'Scherz- und Tändel'-Aufgaben sind fast ganz vermieden und durch Aufgaben aus dem wirklichen Leben, soweit irgend angängig, ersetzt. Es gibt daher auch nur wenige Aufgabenbücher, deren Durcharbeitung in so hohem Maße Vielseitigkeit im Wissen und Gewandtheit im Können erforderten wie dieses Werk. Denn die Schwierigkeiten, die der Schüler vorfindet, liegen weitaus in den meisten Fällen in der richtigen Auffassung und der eindringenden Analyse, nicht aber in den Rechnungen selbst. Daher hat Schülke die Aufgaben nicht überall nach den arithmetischen Kapiteln

geordnet, in die sie nach den erforderlichen Rechnungen gehören würden, sondern teilweise nach Gruppen, die durch das Stoffgebiet bedingt sind, woraus die Aufgaben entnommen sind. So findet man im zweiten Teile, 'Anwendungen', dicht beieinander Aufgaben, die auf Gleichungen ersten, zweiten oder höheren Grades führen. Der Inhalt ist nämlich so gegliedert, daß erst die Hauptkapitel des mathematischen Rechenpensums systematisch zusammengestellt sind: Arithmetik (Grundrechnungsarten, Gleichungen, Funktionen), Planimetrie (reine Planimetrie, analytische Geometrie der Ebene), Trigonometrie (rechtwinkliges und schiefwinkliges Dreieck, trigonometrische Funktionen), Stereometrie, sämtlich mit angewandten Aufgaben, aber einfacherer Art; und dann ein großes Kapitel, in welchem schwierigere und zusammengesetztere Aufgaben nach dem Stoffe, auf den sie sich beziehen, gruppiert sind.

Die Didaktik verlangt, daß die bei einer Aufgabe in Frage kommenden Begriffe dem Schüler nicht nur erläutert, sondern bis zu einem gewissen Grade geläufig geworden sein müssen, ehe sie mit Nutzen rechnerisch verwendet werden können. So findet man denn in Schülkes Buch seitenlange Erörterungen und Erläuterungen, z. B. über den Betrieb von Staatslotterien, über Nautik und Feldmeßkunst und die dabei benutzten Instrumente, Planetenbewegung, Dach- und Brückenkonstruktionen (die der Verfasser zuerst der Behandlung in der Schule mit einfachen Mitteln zugänglich gemacht hat); darum auch hat Schülke zwischen die mehr oder weniger Rechnung erfordernden Aufgaben auch reine Überlegungsfragen eingestreut, die dem Schüler für den Ansatz späterer Aufgaben den Weg ebnen können. So z. B. wird das bekannte schöne Beispiel: In welcher Stellung erscheint Venus von der Erde aus am glänzendsten? durch die Frage vorbereitet: Wie unterscheiden sich die Gestalten des zu- und abnehmenden Mondes, und die Gestalten der Sonne und des Mondes bei teilweisen Verfinsterungen? Andere Gebiete (außer den Spann- und Hängewerken), die der Verfasser zum Gebrauch in der Schule bearbeitet hat, sind die Vorausberechnung der Planetenerscheinungen, Ermittlungen über Genauigkeit und Fehler bei Näherungsrechnungen und bei der Verwendung von Messungen. Der Verfasser sagt selbst, daß die Vorbereitungen zu manchen Aufgabengruppen (wie z. B. Fachwerke u. s. w.) viel Zeit in Anspruch nehmen, so daß anderes dafür zurücktreten müsse. In der Tat reichen auch die von Schülke selbst gegebenen Erläuterungen für den Durchschnittsschüler bei weitem noch nicht aus. Aber auch wenn man nur einen kleinen Teil von all dem Wertvollen, was der Verfasser bietet, im Unterrichte durchnehmen kann — man muß ja nicht mit jeder Klasse dasselbe üben —, so hat er sich durch sein kräftiges Eintreten für die Auffrischung und Bereicherung der Aufgabenstoffe die mathematische Lehrerschaft zu Danke verpflichtet. Um einen Begriff von der Reichhaltigkeit seines Buches zu geben, führe ich nur die Unterabteilungen des letzten Kapitels an: Interpolation; Umrechnung von Maßen; Aufgaben aus der Volkswirtschaftslehre (Unterschied zwischen Staats- und Privatbetrieb, Wertpapiere, Zinseszins, Renten, Lebensversicherung, Wahrscheinlichkeitsrechnung, Lotterie); Geodäsie (Feld- und Höhenmessung); Erd- und

Himmelskunde (Größe und Entfernung der Himmelskörper, Sonnen- und Mondfinsternis, Konjunktion und Opposition der Planeten, tägliche Bewegung der Planeten, tägliche Bewegung der Sterne, jährliche Bewegung der Sonne, Stellung der Fixsterne, Krümmung der Erdoberfläche); Nautik (Küstenschiffahrt, Änderung von Länge und Breite während der Fahrt, astronomische Ortsbestimmung); physikalische Aufgaben (Parallelogramm der Kräfte, schiefe Ebene, Wurf, Kreisbewegung und Gravitation, Wellenlehre, Ausdehnung durch Wärme, Regenbogen); Dach- und Brückenkonstruktionen (zulässige Spannung, Kräfteplan, Fachwerk für Dächer und Brücken); kristallographische Aufgaben; Maxima und Minima (rationale und irrationale Funktionen, Beispiele aus der analytischen Geometrie, trigonometrische Funktionen); Grenzen für die Genauigkeit der Rechnung. — Zum Zwecke weiterer (bereits in Aussicht genommener) Bereicherung empfehle ich Vermehrung der kristallographischen Aufgaben, Anwendungen des Cavalierischen Prinzipes, das ein wahres Stiefkind unserer Aufgabensammlungen ist, Aufgaben aus der Architektur, über die Krümmung der Kegelschnitte, Vermehrung der physikalischen Maximal- und Minimalaufgaben, und endlich chemische Aufgaben. — In einer Beziehung bin ich allerdings mit dem Verfasser nicht einverstanden; ich meine die Verdeutschungswut, worin sein Buch mit einigen anderen neueren mathematischen Schulbüchern wetteifert. Man läßt sich ein maßvolles Vorgehen bei äußerster Vorsicht in der Auswahl, wie z. B. in der Geometrie von M. Schuster, gerne gefallen und freut sich aufrichtig über eine besonders gelungene Verdeutschung, z. B. das Schustersche Ersatzwort Maßkreis für Transporteur; wenn aber Übersetzungen vorkommen, die so nichtssagend oder allgemein sind, daß man sie mit anderen Begriffen verwechseln kann, oder so schwer verständlich, daß man den technischen Ausdruck hinzusetzen möchte, so ist die zulässige Grenze überschritten. Dann ist es besser, wirkliche Übelstände zu beseitigen, z. B. unermüdlich darauf zu dringen, daß eingebürgerte falsche und ungenaue Ausdrücke, oder nicht sinngemäß gebildete, oder solche, die in dem Schüler von Anfang an falsche Vorstellungen erwecken, Ausdrücke, die sich aber von Jahrzehnt zu Jahrzehnt auch durch sonst gute Bücher vererben, ausgemerzt werden; ich erinnere nur an *n* mal 'größer' oder 'kleiner', an die Gegenwinkel im Sinne der Schusterschen Stufenwinkel statt in der Bedeutung der gegenüberliegenden Winkel, an das dem Kreise 'umschriebene' Dreieck, die 'gleichseitige' Hyperbel (statt rechtwinklig, im Gegensatze zur spitzen und stumpfen Hyperbel), an den Ausdruck 'sich kreuzende' (statt windschiefe) gerade Linien, den 'quadratischen' Zylinder (im Sinne eines Zylinders von quadratischem Axenschnitt), das 'gerade' Prisma u. s. w. Man findet bei Schülke z. B. folgende Verdeutschungen für Begriffe von scharfer und klarer Prägung: Absehen (Diopter), Abstände (Koordinaten), Begleitende (Asymptote), Senkrechte (Kurvennormale!), Ecklinie (für Diagonale, während es höchstens für Ecktransversale ein Ersatz wäre), Kant (für Säule oder Prisma), Dreikant u. s. w. (für dreikantiges Prisma), Spitzkant (für Pyramide), Spitzdreikant u. s. w. Rautenzwölfflach mag noch gehen, obwohl auch Raute nicht nur in der Bedeutung von Rhombus, sondern

zugleich für Parallelogramm gebraucht wird. — Aber abgesehen von dieser immerhin wenig ins Gewicht fallenden Ausstellung betrachte ich das Schülkesche Buch für eine sehr wertvolle Bereicherung der mathematischen Schulbuchliteratur und wünsche ihm weiteste Verbreitung, damit es befruchtend auf den mathematischen Unterricht einwirke.

Es sei hier ferner eines (ebenfalls bei Teubner) soeben zwar unter altem Titel erschienenen, aber dennoch neuen Werkes von F. Pietzker gedacht, dem verdienstvollen und unermüdlichen Vorsitzenden des 'Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften': E. Bardeys Anleitung zur Auflösung eingekleideter algebraischer Aufgaben. Es wird darin ausführlich die Bildung der Ansätze für nicht weniger als 133 verschiedene, meist ausgezeichnete, zum Teil neu und eigenartig eingekleidete Textaufgaben erläutert; manche von diesen Aufgaben sind dabei auf mehreren verschiedenen Wegen gelöst. Das Buch soll, wie sein Verfasser (Pietzker) in der Vorrede sagt, ein Hilfsmittel für Lehrer beim Klassenunterrichte, vor allen aber für Lernende sein, die der Anleitung der Schule entbehren. Daß es in der Hand des Schülers gute Dienste leisten kann, bezweifle ich angesichts der geschickten Anlage des Buches nicht; und es ist nicht nur ein Muster geschickter Darstellung und Gliederung, sondern auch von großer Sorgfalt im Ausdruck und in allen Einzelheiten. Pietzker behandelt nacheinander Aufgaben über reine Zahlen, über die Anzahl abzählbarer Gegenstände, Maßaufgaben, Mischungsrechnung, Bewegungsaufgaben, Anwendungen arithmetischer und trigonometrischer Formeln, Anwendungen geometrischer Formeln, der theoretischen Mechanik, aus anderen Gebieten der Physik und aus der Chemie. Man sieht, daß auch hier, wie im letzten Abschnitte der Schülkeschen Aufgabensammlung, nicht nach algebraischen Gesichtspunkten, sondern nach dem Inhalte der Aufgaben geordnet ist; die in einem Abschnitte zusammengestellten Beispiele sollen jedesmal Muster für die ganze Aufgabengruppe sein. Es sind aber nicht nur moderne Aufgabengebiete berücksichtigt, sondern auch die traditionellen Gruppen künstlicher Aufgaben behandelt, die sich in den verbreiteten Aufgabensammlungen finden, wie es bei dem Zwecke, den das Buch verfolgt, nicht anders sein kann. Die Bekanntschaft mit den Begriffen, die in den Aufgaben vorkommen, wird in vollem Umfange vorausgesetzt. Manche der Aufgaben sind absichtlich mehrfach verwickelt, aber ohne daß sie dabei besonders auffällig oder unwahrscheinlich würden. Das größte Interesse erregen natürlich die physikalischen Beispiele. Die Aufgaben sind meist nur bis zur Bildung der Gleichungen durchgeführt, jedoch befindet sich am Ende des Buches eine Zusammenstellung der numerischen Lösungen.

Ein ansprechendes und mancherlei Feinheiten enthaltendes, die Hand des erfahrenen Lehrers verratendes Büchlein hat H. Vollprecht der Öffentlichkeit übergeben (Teubner 1902): 'Das Rechnen eine Vorbereitung zur allgemeinen Arithmetik', 'eine vergleichende Zusammenstellung der für das Rechnen und die allgemeine Arithmetik gleichmäßig geltenden Regeln und Formen, aus denen sich das Rechnen ohne weiteres als eine besondere Anwendung der all-

gemeinen Arithmetik erkennen läßt', — 'ein Hilfsbuch beim Rechnen und in der allgemeinen Arithmetik, dem Lehrer in zusammenfassender Darstellung das bietend, was nach und nach beim Rechnen zu behandeln ist, zeigend, wie es in der allgemeinen Arithmetik verwertet werden muß, und andeutend, wie einzelnes bequem eingeübt wird, dem Schüler die Regeln in bestimmter Fassung und die Beispiele in bestimmter Form gebend'. In der Erfüllung des zuletzt ausgesprochenen Zweckes liegt der Hauptwert des Werkes begründet. Der Verfasser fügt in der Vorrede noch den — leider sehr berechtigten — Wunsch hinzu, daß seine Arbeit der noch immer herrschenden großen Ungleichheit, wenn nicht sogar teilweisen Unzweckmäßigkeit und Ungenauigkeit in der Fassung der Regeln und in der Aufstellung der Formen abhelfen und einen Beitrag zur Vereinheitlichung im Rechenunterrichte bilden möge. Und hier ist noch viel zu tun übrig, um der Willkür Schranken zu setzen, und was Holzmüller von der Verwirrung in den Bezeichnungen und sonstigen Äußerlichkeiten in der darstellenden Geometrie sagt und klagt, gilt noch heute auch vom Rechnen. In der Tat werden Formen, Bezeichnungen und Regeln nicht nur in verschiedenen Landesteilen, sondern an verschiedenen Schulen desselben Ortes verschieden gefaßt und behandelt; gibt es doch sogar noch Schulen, wo der Doppelpunkt nicht 'durch', sondern 'in' gelesen, der Divisor also vor den Dividend gesetzt wird! Und der Grundsatz der festen Formen, nach denen kleine und große Schüler ihre Rechnungen durchführen müssen, um sich Ordnung anzugewöhnen, wird viel zu wenig beachtet. Daß nun freilich Vollprechts Heft bei der Ineinanderarbeitung von gemeiner und allgemeiner Arithmetik sich in den Unterklassen wirklich einbürgern werde, bezweifle ich; eher noch kann es in den Mittelklassen und namentlich in den Oberklassen bei vergleichender Wiederholung den Schülern von unmittelbarem Nutzen sein. Ganz einverstanden bin ich mit der Einführung bezw. Beibehaltung der sog. österreichischen Subtraktionsmethode, die immer wieder angegriffen wird. Aber alle Angriffe dieser Art scheinen mir nur insofern berechtigt zu sein, als durch das Umlernen eine gewisse Belastung in der Sexta der höheren Schulen eintritt; und das Umlernen ist nötig, weil die Elementarschulen die 'Borgmethode' lehren. Aber anderseits bietet gerade das Rechenpensum der Sexta sonst den meisten Schülern nur wenig Neues und ist daher das am wenigsten anziehende der ganzen Schule; und dazu kommt, daß die österreichische Methode des Abziehens kaum schwerer ist als die Borgmethode, denn psychologisch ist sie insofern einfacher, als die Unterbrechung der Gedankenreihe, die jedes 'Borgen' erfordert, bei ihr wegfällt, während dafür anderseits der Geist bei der Subtraktion in jeder einzelnen Stelle infolge der Trennung des Minuenden vom Subtrahenden belastet wird. Aber so groß ist diese Beschwerung nicht, daß sie nicht auch von mittelmäßigen Schülern leicht ertragen würde; und ich sehe nicht ein, warum man sie dem frischen Sextaner, der danach begierig ist, auf der neuen Schule etwas Neues zu lernen, bei der im übrigen minimalen Belastung durch das Rechnen nicht zumuten soll, zumal eine durchaus gesunde geistige Zucht damit verbunden ist, die dem ganzen Unterrichte zugute kommt.

Der verstorbene Geheime Schulrat Schlömilch hat einmal selbst Versuche an Schülern mit der einen und anderen Methode angestellt, und es soll sich hierbei gezeigt haben, daß die Schüler, die nach der österreichischen Methode gerechnet hatten, stets weniger Fehler gemacht hatten und ihre Fehler schneller fanden als die anderen. Ich habe jahrelang ähnliche Versuche gemacht, aber jene Beobachtung nur bei untermittelmäßigen und schlechten Schülern bestätigt gefunden. Man braucht, davon bin ich überzeugt, kein Fanatiker der eleganten Form zu sein, um der österreichischen Methode bei Subtraktion, Division und Wurzelberechnung den Vorzug zu geben.

Im Interesse der Sache erlaube ich mir für das Vollprechtsche Heft einige Verbesserungsvorschläge zu machen. In der allgemeinen Erklärung: einen Lehrsatz beweisen, heiße die Größen der Behauptung mit den Größen der Voraussetzung in Verbindung bringen, ist das Wort 'Größen' nicht allgemein genug, da es sich nicht immer um Größen handelt. Der Bezeichnung Hundertel ist die Wortbildung Hundertstel wegen ihres sinnfälligeren Unterschiedes von Hunderter entschieden vorzuziehen. Auch der Ausdruck: 'Die Schreibweise 2^5 heißt eine Potenz' ist wenigstens für den Anfänger nicht zu empfehlen. Die Seite 5 angegebene Regel für die Teilung durch 7, 11, 13 enthält eine zwar hinreichende, nicht aber notwendige Bedingung der Teilbarkeit durch die einzelnen Zahlen und wäre daher zu entfernen oder schärfer zu fassen; besonders stört, daß es einmal 7, 11 und 13, das anderemal 7 oder 11 oder 13 heißt. Ähnlich ist es mit der Teilbarkeit durch 37 und 101. Die Fassung der Zerlegungsformel $a^3 + b^3 = (a + b)(a^2 - ab + b^2)$, nämlich 'die Summe der Kuben zweier Größen ist gleich dem Produkte aus der Summe in das Quadrat der Differenz unter Weglassung des Faktors 2' erscheint mir für Anfänger bedenklich; und der unlogische Ausdruck 'sovielmal größer, kleiner' ist durch einen besseren zu ersetzen. Was die freiere Schreibweise bei der Multiplikation und Division physikalischer Größen betrifft, so stelle ich mich wenigstens im Schulunterrichte auf den strengen Standpunkt. Alle Gründe, die in Versammlungen und Zeitungsartikeln für die Zulassung der Multiplikation und Division benannter Zahlen miteinander vorgebracht worden sind, haben mich nicht davon überzeugen können, daß die Schreibweise 7 m · 8 m = 56 qm oder 56 kgm : 8 m = 7 kg in der Schule zulässig ist. Sie ist nichts anderes als eine bequeme Abkürzung, taugt aber nicht für unreife Geister. Auch die weitherzige, namentlich im kaufmännischen Rechnen übliche Schreibung:

$$\frac{131}{152} \cdot 37 = 131 \cdot 37 = 4847 : 152$$

statt

$$\frac{131}{152} \cdot 37 = 131 \cdot 37 : 152 = 4847 : 152$$

sehe ich ungern in einem Schulbuche, das auf Mathematik vorbereitet. Was die im übrigen empfehlenswerte von Vollprecht benutzte Form der Kettendivision betrifft, nämlich

$$\begin{array}{l} 670\overset{1}{7} : 600\overset{8}{1} : 70\overset{2}{6} : 353 \\ \;\;706 \quad\;\; 353 \end{array}$$

statt wie gewöhnlich

$$\begin{array}{l} \qquad\qquad 6707 : 6001 = 1 \\ \qquad 6001 : 706 = 8 \\ 706 : 353 = 2 \\ \quad 0, \end{array}$$

so würde ich es vorziehen, den Wert des Quotienten jedesmal über den Divisor zu setzen, also zu schreiben

$$\begin{array}{l} 6707 : \overset{1}{6001} : \overset{8}{706} : \overset{2}{353} \\ \quad 706 \quad\; 353 \quad\;\; 0, \end{array}$$

weil es für den Schüler ohne Zweifel nach der sonstigen Gewöhnung beim Dividieren eine Erleichterung bedeutet, wenn er den Quotienten dicht bei dem Divisor stehen hat. Für die Bezeichnung der Periode bei periodischen Dezimalbrüchen ziehe ich die eckige Klammer der größeren Schärfe wegen vor, lasse also $0{,}284\overline{|09|}$ schreiben statt $0{,}284\overline{09}$, benutze dagegen den einfachen Strich als Erhöhungszeichen bei der Abkürzung von Dezimalzahlen. Mit der Beschränkung des Begriffes 'heben' auf die Subtraktion gleicher Größen, des Begriffes 'kürzen' auf die Division des Zählers und Nenners eines Bruches durch eine und dieselbe Zahl bin ich vollkommen einverstanden, ebenso mit der von Vollprecht benutzten Form der Subtraktion gemischter Zahlen, nur halte ich es für zweckmäßig, die Erweiterungszahlen hinzufügen zu lassen. Nun noch einige Bemerkungen zum Abschnitt XI: Addition, Subtraktion, Multiplikation, Division. Hier vermisse ich eine ausdrückliche Festsetzung über den Fall $a : b \cdot c$, weil gerade dieser verschieden behandelt wird. Die Analogie mit $a - b + c = (a - b) + c$ würde erfordern, daß man unter $a : b \cdot c$ verstünde $(a : b) \cdot c$. Demgemäß erklärt auch E. Schröder in seinem Lehrbuche der Arithmetik (Leipzig 1873, Bd. I): 'Ein Ausdruck, der selbst ein Teil eines anderen Ausdruckes ist, wird in Klammer eingeschlossen. Diese Klammer darf jedoch fortgelassen werden, wenn zwei Rechenarten gleicher Stufe aufeinander folgen und die voraussstehende Rechenart zuerst ausgerechnet werden soll. Die Klammer darf auch fortgelassen werden, wenn zwei Rechenarten ungleicher Stufe aufeinander folgen und die Rechenart höherer Stufe zuerst ausgerechnet werden soll.' Da es sich aber um eine bloße Analogie handelt, so kann ebensogut eine andere Festsetzung getroffen werden. Und in der Tat steht mit Schröders Erklärung der Gebrauch nicht nur in wissenschaftlichen, sondern neuerdings auch in vielen Schulbüchern und auch teilweise im Unterrichte in vollem Widerspruche. Ich entsinne mich einer öffentlichen Klassenprüfung, wobei der prüfende Lehrer von Sextanern eine Aufgabe jener Art nach der Regel hatte rechnen lassen: 'Wenn in einer vermischten Aufgabe keine Klammer vorkommt, so werden zuerst die Multiplikationen, dann die Divisionen, zuletzt die Additionen und Subtraktionen ausgeführt.' Nach Beendigung der Prüfung stürzte ein Fachkollege entsetzt auf ihn zu mit den Worten: 'Aber Herr Kollege, das war doch falsch gerechnet, es mußte erst dividiert werden!' Obwohl nun von falsch oder richtig hier nicht die Rede sein kann, weil es sich um eine bloße Festsetzung darüber handelt, wo man

Klammern sparen will, so ist der Mangel an Einheitlichkeit in diesem Punkte bedauerlich. Die Praxis hat sich längst dafür entschieden, die Klammern um Produkte, die als Divisoren auftreten, zu sparen. So schreibt selbst Baltzer für $\frac{a}{b \cdot c}$ den Quotienten $a : b \cdot c$ ohne Klammer, und in wissenschaftlichen Abhandlungen und Lehrbüchern rein mathematischen, technischen und physikalischen Inhaltes wird unter $a : b \cdot c$ nichts anderes verstanden als $a : (b \cdot c)$, auch wenn das Multiplikationszeichen ausdrücklich gesetzt ist. Die Gewöhnung daran mag sich vollzogen haben, weil die Multiplikationspunkte meist nicht geschrieben werden und darum hintereinanderstehende Faktoren als immer zusammengehörig betrachtet wurden. Der Gebrauch aber, dem Divisionszeichen eine größere trennende Kraft zuzuerkennen, geht noch viel weiter. Im Gegensatze zu Vollprechts Erklärung: 'Die Multiplikation und Division verbinden die Zahlen inniger miteinander als die Addition und Subtraktion' findet man jetzt in vielen mathematischen und physikalischen Schulbüchern sogar bei Quotienten, Verhältnissen und Proportionen von Aggregaten die Aggregate ohne Klammer geschrieben, und diese Sitte (oder soll man sagen Unsitte?) bürgert sich, weil sie bequem ist, von Jahr zu Jahr mehr ein. Mit der Gleichförmigkeit in solchen Äußerlichkeiten des mathematischen Unterrichtes, die doch mindestens auf der Unter- und Mittelstufe der höheren Schulen dringend erwünscht wäre, ist es, wie man sieht, nicht weit her, und ein Werk wie das Vollprechtsche, richtig benutzt und allseitig beachtet, kann in diesem Sinne allerdings viel Gutes wirken.

Einem ähnlichen Zwecke dienen die 'Hauptsätze der Arithmetik für die Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten' von H. Bock und F. Poske (Berlin, M. Rockenstein, 4. Aufl.). Dieses Werkchen ist in der gemeinen Arithmetik viel kürzer gehalten, geht nicht so tief auf Einzelheiten, z. B. die Formen ein, behandelt aber anderseits in der allgemeinen Arithmetik außer den vier Grundrechnungsarten noch die Potenz, die Wurzel, den Logarithmus, sowie die Auflösung der Gleichungen 1. und 2. Grades in Gestalt einer im allgemeinen zweckmäßigen Sammlung von Regeln und Erklärungen. Trotz der vier Auflagen läßt sich noch hier und da die bessernde Hand anlegen. So stehen hintereinander die Regeln: 'Dezimalbrüche werden mit einer dekadischen Einheit multipliziert, indem man . . .' u. s. w.; 'Dezimalzahlen werden multipliziert . . .' u. s. w., statt . . . werden miteinander multipliziert. Besonders seltsam klingt diese Ausdrucksweise in den Regeln: 'Statt Potenzen mit gleichen Exponenten zu multiplizieren, darf man . . .' u. s. w., und: 'Statt Wurzeln mit gleichen Exponenten zu multiplizieren, darf man . . .'. Zur Verbesserung dieser und ähnlicher Sprechweisen ist die Einführung des Begriffes der gleichhohen Potenzen und der gleichhohen Wurzeln (Gegensatz gleichbasige Potenzen, Wurzeln) zu empfehlen, im Anschluß an den geläufigen Begriff höhere, niedrigere Potenz oder Wurzel. Dann heißen jene Regeln: Statt gleichhohe Potenzen (Wurzeln) miteinander zu multiplizieren, darf man . . . u. s. w. Bei dem Wurzelausziehen halte ich es für zweckmäßiger, die Divi-

soren rechts unter das Ergebnis zu schreiben, denn es ist übersichtlicher und in Übereinstimmung mit der Gepflogenheit, den Divisor rechts vom Dividend zu schreiben. Angehängt sind dem Bock-Poskeschen Regelhefte noch vier Tafeln: Primzahlen unter 1000, kleinste Teiler der zusammengesetzten weder durch 2 noch durch 3 oder 5 teilbaren Zahlen unter 1000, Stellenanzahl der Periode der Brüche, deren Nenner kleiner als 1000 ist (soweit die Stellenzahl 8 nicht überschreitet), Tabelle der Logarithmen der ganzen Zahlen von 1 bis 20 und der Potenzen und Wurzeln dieser Zahlen für die Exponenten 2 und 3.

Die Methodik des mathematischen Unterrichts ist in lebhaftem Flusse begriffen. Ihre Jugendlichkeit — sie zählt erst nach Jahrzehnten, während sich der Unterricht in anderen Lehrgegenständen jahrhundertelanger Übung erfreut — entschuldigt noch manche Unvollkommenheit. Eines aber wird auch der dem mathematischen Unterrichte ferner Stehende aus diesen Ausführungen und Andeutungen entnehmen: daß die Lehrerschaft, der er anvertraut ist, mit Eifer nach seiner Vervollkommnung strebt und zugleich ernstlich bemüht ist, den Forderungen der Zeit und des Lebens gerecht zu werden.

WELCHE VORTEILE ERGEBEN SICH FÜR DEN GESCHICHTSUNTERRICHT AUS DER GENETISCHEN BETRACHTUNGSWEISE DER KRIEGSGESCHICHTE?

Von Johannes Müller

Als Hauptaufgabe des Geschichtsunterrichts an den Mittelschulen hat man von jeher die genaue Darstellung der kurzen Epochen akuter Verwicklung, der sogenannten Krisen in den Schicksalen der Kulturvölker der Erde, betrachtet, indem man dabei von der zweifellos richtigen Voraussetzung ausging, daß die Kenntnis derjenigen Ereignisse, welche die großen Geschicke der Nationen vor allem entscheiden, jeder tieferen historischen Bildung als Grundlage dienen müsse, abgesehen von der Erwägung, daß die Kriegstaten und die in denselben stattfindende äußerste Anspannung menschlicher Geistes- und Willenskraft den jugendlichen Geist am meisten zu fesseln im stande sind. Erkennt man nun diese Bevorzugung der Kriegsgeschichte vor der sogenannten Kulturgeschichte, d. h. der Darstellung der längeren Perioden mit überwiegend friedlichem Charakter, im Geschichtsunterricht an den Mittelschulen als begründet an, so wird man auch der weiteren Forderung, daß die genetische Lehrweise, d. h. die Erkenntnis der epochemachenden Begebenheiten im Zusammenhang ihrer Ursachen und Wirkungen, in der Kriegsgeschichte noch viel mehr Platz greifen müsse als bisher, unbedingt zustimmen. Denn die bis jetzt noch vielfach gebräuchliche Methode, die Begebenheiten der Kriegsgeschichte sich auf rein memorialem Wege anzueignen, hat einerseits zu einer besonders in den oberen Klassen oft recht fühlbaren Überlastung des Gedächtnisses, anderseits zu einem solchen geringen Maß wirklich historischen Verständnisses geführt, daß der Ruf unserer Zeit nach möglichster Beschränkung der Kriegsgeschichte zu gunsten der Kulturgeschichte, deren Erscheinungen mehr den Eindruck des Gesetzmäßigen hervorrufen sollen, im Mittelschulunterricht wenigstens zum Teil darin seine Erklärung findet.

Und doch irren diejenigen, welche in der stärkeren Hervorkehrung des sozial-kulturellen Gesichtspunktes im Geschichtsunterricht den besten Weg zur Erlangung einer vertieften Erkenntnis der Entwicklung der menschlichen Betätigungen und Zustände und damit zur Weckung des sogenannten historischen Sinnes in unserer Jugend erblicken, aus einem doppelten Grunde. Erstens verkennen sie die unbestreitbare Tatsache, daß Kriegsbegebenheiten als unmittelbare Ausflüsse der jeweiligen politischen Anschauungen und Einrichtungen zweier oder mehrerer im Kampfe stehender Völker den ganzen Menschen,

der als ζῷον πολιτικόν an Staatsangelegenheiten nun einmal das höchste Interesse hat, ergreifen, während die Betätigung des Menschen auf dem sogenannten kulturellen Gebiet immer nur eine Seite seines Geistes bezw. Willens in Anspruch nehmen und darum auch nur das Interesse derjenigen Menschen erwecken und wach halten kann, die nach dieser einen Richtung besonders veranlagt sind. Sodann bedenken diese Befürworter der Kulturgeschichte im Mittelschulunterricht nicht, daß dem jugendlichen Geist für gewisse Seiten des Kulturlebens, wie künstlerische und wissenschaftliche Bestrebungen, Normen des öffentlichen und des privaten Rechts u. s. w., erfahrungsgemäß fast jegliches Verständnis mangelt und naturnotwendig fehlen muß, da nur reichere Lebenserfahrung und Reife des Verstandes den Menschen zur Erkenntnis der Notwendigkeit derartiger Kulturerscheinungen befähigen.

Nicht die Verkennung des Wertes der Kriegsgeschichte für die Geistes- und Gemütsbildung unserer Jugend an sich also, sondern die Erkenntnis der zum Teil noch recht unbefriedigenden Resultate des Unterrichts in der politischen Geschichte hat neben anderen, uns hier nicht beschäftigenden Umständen das oben erwähnte Bestreben weiter Kreise, die Kriegsgeschichte durch die Kulturgeschichte teilweise zu verdrängen, hervorgerufen und zu entsprechenden Änderungen in den neuen Lehrplänen geführt. Nun hätte man angesichts dieser Sachlage eigentlich erwarten sollen, daß vor der Einführung solcher grundlegender Änderungen in den Lehrordnungen unserer Mittelschulen! die bisher gebräuchliche Methode in der Behandlung der Kriegsgeschichte auf ihre Zweckmäßigkeit geprüft und Mängel derselben, sofern sich solche bei dieser Prüfung ergeben haben würden, beseitigt worden wären. Meines Wissens ist das bei der sehr ins breite gehenden Diskussion über das Maß der Berücksichtigung der Kulturgeschichte im Mittelschulunterricht nicht oder wenigstens nicht ausgiebig genug geschehen. Dieses wiederum zu mancherlei didaktischen Abwegen führende Versäumnis der Methodiker des Geschichtsunterrichts unserer Tage möchte ich im folgenden nachholen und damit auf einen Weg zu einer gewissen Durchgeistigung der Methode eines Unterrichtsgegenstandes, der auch Nichtfachleute wegen seines allgemeinen Bildungswertes interessiert, und zugleich zur Entlastung unserer vielgeplagten studierenden Jugend hinweisen.

I. GESCHICHTE DER VORBEREITUNG DER KRIEGE

1. Politisches und militärisches Machtverhältnis der kriegführenden Staaten

a) Politisches Machtverhältnis der Kriegsparteien

Da der Krieg ein Instrument der Politik ist oder, wie Clausewitz bemerkt, nichts anderes als eine Fortsetzung des politischen Verkehrs mit Einmischung anderer, d. h. gewaltsamer Mittel ist, so ist zum Verständnis des Verlaufes jedes Krieges zunächst ein genauerer Einblick in die politische Machtstellung der einander bekämpfenden Staaten notwendig. Die politische Macht eines Staates beruht nun, abgesehen von seiner absoluten Größe und dem Reichtum seiner natürlichen Hilfsquellen, die mehr oder weniger unveränder-

liche Faktoren darstellen, teils auf den jeweiligen sittlichen Zuständen und Charaktereigenschaften des betreffenden Volkes, teils auf den staatlichen Einrichtungen und dem Gebrauch, den die Regierung von beiden zu machen versteht.

Wie rasch und wie sehr diese staatsmännischen Fähigkeiten einer Regierung wechseln, je nachdem energische, zielbewußte oder schwächliche, wenig einsichtsvolle Persönlichkeiten das Staatsschiff lenken, ist zur Genüge bekannt; aber auch die Charaktereigenschaften und die staatlichen Einrichtungen einer Nation sind, wie uns das Beispiel unseres Volkes vor und nach dem dreißigjährigen Krieg oder vor und nach den Revolutionskriegen lehrt, außerordentlichen Schwankungen unterworfen und darum bei politischen bezw. kriegerischen Aktionen wohl in Rechnung zu ziehen. Das Außerachtlassen solcher Umschwünge hat die bereits errungenen großartigen Erfolge der bedeutendsten Staatsmänner und Kriegsfürsten wieder zu nichte gemacht und ihren Gegnern, verhältnismäßig schwachen Mächten, im weiteren Verlauf des Kampfes zum Sieg verholfen. Ein Karl V., ein Napoleon I. hätten vor ihren Gegnern schwerlich so bald das Feld räumen müssen, wenn jener die politischen Fähigkeiten des Kurfürsten Moritz von Sachsen, dieser das Erwachen des Volksgeistes der Deutschen im Jahr 1813 nicht unterschätzt hätte.

Weil also der Charakter der Regierungen wie der Völker von so weittragendem Einfluß auf den Verlauf der Völkerkämpfe ist, so hat der Darstellung derselben jedesmal eine zwar kurze, aber doch die wichtigsten Züge dieses Charakters enthaltende Zeichnung vorauszugehen, eine Aufgabe der Methodiker des Geschichtsunterrichts unserer Zeit, deren Lösung bis jetzt kaum versucht worden ist.

b) Stärke und Beschaffenheit der Streitkräfte

Mehr Aufmerksamkeit als den eben skizzierten psychologischen Momenten hat man bis jetzt bei der Behandlung der Kriegsgeschichte im Mittelschulunterricht der Größe und Beschaffenheit der militärischen Machtmittel, d. h. der Stärke und Zusammensetzung, sodann der Organisation, der Schulung und der Bewaffnung der Streitkräfte geschenkt.

Wenn auch zuzugeben ist, daß Mut und Geist eines Heeres die physischen Kräfte verdoppeln, ja verdreifachen können, so ist doch der Wert, den die Überlegenheit der Zahl der Streiter sowohl im Einzelgefecht wie in ganzen Feldzügen besitzt, so in die Augen fallend, daß wir Angaben über die Größe zweier feindlicher Heere in bestimmten entscheidenden Schlachten auch in weniger ausführlichen Geschichtsbüchern finden und damit der Wichtigkeit der Frage nach dem Machtverhältnis der Gegner einigermaßen Rechnung getragen sehen. Mir scheint nun, daß Angaben über das Stärkeverhältnis zweier feindlicher Heere in einer Schlacht, so lehrreich sie auch unter Umständen sein können, für das Verständnis des Gesamtverlaufes und des endgültigen Ergebnisses eines Krieges viel weniger wichtig sind als Angaben über die Stärke der Gesamtstreitkräfte. Aus der in vielen Geschichtsbüchern zu findenden Notiz, daß der Spartaner Brasidas im Jahre 424 mit 1700 Hopliten nach

Makedonien gezogen, und daß sein Gegner Kleon ihm im Jahre 422 mit 1500 athenischen Hopliten und zahlreichen Bundesgenossen dahin gefolgt sei, wird für den Schüler der Ausgang des entscheidungsvollen Feldzuges vom Jahre 422 kaum sich erklären. Aber aus der Angabe, daß den 60000 wohldisziplinierten Hopliten der Peloponnesier die Athener im ganzen kaum 30000 Schwerbewaffnete entgegenzustellen hatten, die zudem an Kriegstüchtigkeit und Mannszucht, wie gerade der Feldzug vom Jahre 422 lehrt, den peloponnesischen Truppen weit nachstanden, wird sich für jeden Denkenden die Schlußfolgerung ergeben, daß die Athener im Landkrieg gegen die Peloponnesier schwerlich aufkommen konnten, wie sie denn auch in fast allen Landschlachten des Peloponnesischen Krieges unterlegen sind.

Die in fast allen Geschichtslehrbüchern festgestellten Tatsachen, daß Friedrich der Große bei Leuthen mit 33000 Mann 90000 Österreicher geschlagen hat, dagegen bei Kunersdorf mit 48000 Mann den vereinigten Russen und Österreichern, die knapp 78000 Streiter zählten, unterlegen ist, sind zwar ganz interessant, aber zum Verständnis des Verlaufes des Siebenjährigen Krieges doch kaum von Bedeutung. Wichtig aber ist hierfür die Feststellung der Tatsache, daß in den beiden ersten Jahren des eigentlichen Weltkrieges, also in den Feldzügen 1757 und 1758, das numerische Verhältnis zwischen den Streitkräften des Preußenkönigs und denen der Verbündeten etwa 1 : 1½ gewesen, während in den folgenden Kriegsjahren, ausgenommen das Jahr 1762, dieses Verhältnis sich als 1 : 2, ja 1761 sogar als 1 : 2½ gestaltete. Denn aus der Kenntnis dieser Tatsachen ergibt sich sofort der für den wechselvollen Verlauf des Siebenjährigen Krieges höchst bezeichnende Umstand, daß Friedrich der Große in den ersten Jahren des Weltkrieges, also 1757 und 1758, gegen seinen Hauptgegner Österreich offensiv vorgehen konnte, in den drei folgenden Jahren dagegen sich mehr und mehr auf die Defensive beschränken mußte und erst im letzten Kriegsjahre wieder den Angriff gegen seinen Hauptfeind zu wagen vermochte. Durch ein solches Verfahren wird man der Forderung unserer Lehrpläne für den Geschichtsunterricht, 'die Kenntnis der epochemachenden Begebenheiten im Zusammenhang ihrer Ursachen und Wirkungen zu lehren', meines Erachtens eher gerecht als durch Mitteilung von Einzelheiten, die an und für sich ja ganz interessant sein mögen, aber zur Erklärung der großen Lineamente sowie der Endergebnisse der Völkerkämpfe wenig oder nichts beitragen.

Von ähnlich großem Einfluß auf den Verlauf der kriegerischen Ereignisse wie Überlegenheit in der Truppenstärke erweisen sich Verbesserungen in der Einrichtung und Ausrüstung der Heere, sodann neuaufgebrachte taktische Systeme. Das militärische Übergewicht Frankreichs in der zweiten Hälfte des XVII. Jahrh. läßt sich, abgesehen von manchen anderen, hier nicht zu erörternden Punkten, vor allem auf die durch Louvois, den genialen Kriegsminister Ludwigs XIV., durchgeführte Reorganisation des französischen Heerwesens zurückführen. Die Reformen Louvois' erstreckten sich einesteils auf eine zeitgemäßere Ausrüstung der einzelnen Waffengattungen, andernteils auf

eine bessere Organisation des ganzen Heeres. In erstgenannter Hinsicht wurde besonders die seit 1672 vor sich gehende Bewaffnung der Infanterie mit der leichten Bajonettflinte, die sowohl durch ihr Steinschloß wie durch ihr leichteres Kaliber der bisher gebräuchlichen schweren Muskete mit Luntenschloß weit überlegen war, sodann die Ausstattung der zu selbständigen Regimentern formierten Artillerie mit leichteren und beweglicheren Geschützen mit einer möglichst geringen Zahl von Kalibern von der größten Bedeutung.[1]) In Bezug auf die Organisation des französischen Heeres aber wurden von Louvois zwei Einrichtungen getroffen, die ihrer Zeit weit vorauseilten und zur Hebung der Schlagfertigkeit der Armee Ludwigs XIV. außerordentlich viel beitrugen. Erstens wurde das Land in sechsunddreißig Militärgouvernements eingeteilt und den darüber gesetzten Generalleutnants oder Königsleutnants, denen zunächst die Instandhaltung der Festungen ihres Bezirkes oblag, die Errichtung der sogenannten Provinzial-Milizregimenter, d. h. der auf Kosten der ländlichen Gemeinden aufzubringenden Regimenter mit zweijähriger Dienstzeit aufgetragen. Diese Milizen dienten anfangs nur als Garnisonen der festen Plätze und zur Küstenbewachung; als aber die französische Feldarmee zur Durchführung der Eroberungspläne Ludwigs XIV. nicht mehr ausreichte, wurden dieselben zur Komplettierung der Linienregimenter verwendet und aus ihnen Feldbataillone, die sogenannten zweiten Bataillone, formiert. Ohne diese zweiten Bataillone hätte Frankreich die ungeheuren Anstrengungen, die von ihm der Spanische Erbfolgekrieg forderte, nicht ertragen können. Die Friedensschlüsse von Utrecht und Rastatt sind demnach als mittelbare Ergebnisse dieser militärischen Einrichtung Ludwigs XIV. zu betrachten.

Zur Beaufsichtigung der Zahl, der vorschriftsmäßigen Ausrüstung und Ausbildung, überhaupt der Kriegstüchtigkeit der Armee wurden von Ludwig XIV. 14 Inspektoren und 8 Generaldirektoren der einzelnen Waffengattungen aufgestellt, denen eine sehr weitgehende Strafgewalt über die Offiziere ihrer Waffengattung verliehen war. Jährlich wenigstens zweimal hatten sie Besichtigungen über die Truppen ihres Bezirkes zu halten und dabei ihr Augenmerk nicht bloß auf die oben erwähnten Voraussetzungen vollkommener Kriegsbereitschaft, sondern auch auf die Erhaltung des guten Verhältnisses zwischen Offizieren und Mannschaft zu richten, indem sie die von den Subalternoffizieren und den Soldaten vorgebrachten Beschwerden und Klagen schlichten mußten.[2]) Von all diesen hier kurz skizzierten Heereseinrichtungen Frankreichs, die, wie erwähnt, die Grundlagen des militärischen Übergewichts dieses Staates in der zweiten Hälfte des XVII. Jahrh. bildeten, findet man in unseren Geschichtslehrbüchern wenig oder nichts; höchstens daß die Einführung des Bajonetts da und dort Erwähnung findet, womit aber der springende Punkt, die Bewaffnung der französischen Infanterie mit einem handlicheren Gewehr von kleinerem Kaliber, gar nicht getroffen ist.

Es ist längst nachgewiesen, daß der Schwede Gustav Adolf seine Siege in

[1]) Vgl. hierzu: Surirey de St. Remy, Mémoires d'artillerie (Paris 1707).

[2]) Guignard, L'école de Mars, I 208 (Paris 1725).

den Kriegen in Rußland, Polen und Deutschland neben der strafferen Disziplin und der besseren Bewaffnung seines Heeres vor allem dem von ihm eingeführten taktischen System verdankt, einem System, dessen Hauptkennzeichen durch etwa drei Punkte gegeben sind: 1. weniger tiefe Aufstellung der mit Musketen bewaffneten Infanterie, und damit Ermöglichung der Bildung eines zweiten Treffens und einer Reserve, 2. Zusammenwirken von Kavallerie und Musketierabteilungen sowohl beim Angriff wie bei der Verteidigung, und 3. bessere Ausnützung der Kavallerie beim Angriff durch die Anweisung zum sofortigen Gebrauch der blanken Waffe nach der ersten Pistolendecharge. Diese taktischen Neuerungen Gustav Adolfs, die von entscheidendem Einfluß auf den Gang des schwedisch-deutschen Krieges und somit auf den endgültigen Ausgang des Dreißigjährigen Krieges gewesen sind, sind meines Wissens in den bei uns gebräuchlichen Geschichtslehrbüchern nicht einmal angedeutet, dagegen ist darin von den Beweggründen des Schwedenkönigs zur Teilnahme an dem großen deutschen Krieg ein langes und breites die Rede. Nach meinem Dafürhalten ist aber die Kenntnis der Mittel, durch welche eine welthistorische Persönlichkeit zu einem von ihr erstrebten hohen Ziele gelangt, zum mindesten ebenso wichtig und vielleicht sogar noch lehrreicher als die Einsicht in die Beweggründe, die den großen Mann zum Handeln getrieben haben oder, wie wir nach dem meist mangelhaften Stand unserer Kenntnisse von solchen inneren Vorgängen sagen müssen, vielleicht veranlaßt haben.

2. Betrachtung der Kriegstheater und der davon abhängigen Kriegspläne

a) Ausdehnung und gegenseitige Lage der Kriegsschauplätze innerhalb eines Kriegstheaters

Sind so für eine Kriegsperiode die politischen und militärischen Machtverhältnisse der einander bekämpfenden Parteien klar gelegt, so wird es sich zum Verständnis des Ganges der kriegerischen Ereignisse zunächst um eine Betrachtung derjenigen Erdräume handeln, auf welchen sich die großen Operationen abgespielt haben. Man nennt diese Räume, wenn sie größere Ausdehnung und keinen einheitlichen Naturcharakter, also auch keine scharfe, natürliche Begrenzung besitzen, Kriegstheater, wenn sie von kleinerem Umfange sind und scharfe natürliche Grenzen aufweisen, Kriegschauplatz. So umfaßte, um das sofort an einem naheliegenden Beispiel klar zu machen, das Kriegstheater des Deutsch-französischen Krieges 1870/71 Nord- und Ostfrankreich bis zu der Linie Dijon-Le Mans; der Kriegsschauplätze innerhalb dieses weiten, von den Deutschen okkupierten Kriegstheaters aber waren es fünf: der elsässisch-lothringische inklusive des Gebietes zwischen der Aisne und der oberen Maas, der burgundische, der Kriegsschauplatz an der mittleren Seine, der an der mittleren Loire und endlich der an der Somme. Wird ein Krieg nach einem einheitlichen Plan energisch durchgeführt, d. h. ist das Angriffsziel die völlige Niederwerfung des Feindes, so liegen die einzelnen Kriegsschauplätze eines Kriegstheaters symmetrisch zu dem Hauptobjekt des begonnenen Kampfes, wie sich deutlich an der Lage der vier äußeren Kriegs-

schauplätze des deutsch-französischen Krieges zu dem Kriegsschauplatz an der mittleren Seine mit dem Mittelpunkt Paris, dem Hauptkampfobjekt des ganzen Krieges, zeigt.[1])

Im übrigen kann man bezüglich der Ausdehnung der Kriegstheater und der Zahl der darin vorkommenden Kriegsschauplätze die Regel aufstellen, daß diese Größen wachsen mit der Größe des kriegerischen Zweckes und der Energie der Kriegführung. Die Größe der Kriegstheater und die Zahl der Kriegsschauplätze der sogenannten Kabinettskriege von der Mitte des XVII. Jahrh. bis zum Ausgang des XVIII. Jahrh., in denen es sich nicht um völlige Niederwerfung des Gegners, sondern meist nur um die Gewinnung eines mäßig großen Länderstreifens handelte, war daher gering. Dagegen erstreckten sich die mit dem Ausbruch der großen französischen Revolution beginnenden Volkskriege über weite Erdräume, und die Kriegsschauplätze innerhalb dieser ausgedehnten Kriegstheater der neuesten Zeit wechselten in der mannigfaltigsten Weise.

b) Abhängigkeit der Kriegspläne von der Umrißform und dem Terrain der Kriegsschauplätze.

Nach diesen allgemein orientierenden Bemerkungen über die Ausdehnung der Kriegstheater und die gegenseitige Lage der Kriegsschauplätze sollen nun diejenigen Eigenschaften der letzteren in Erwägung gezogen werden, die von entscheidendem Einfluß auf die Kriegsoperationen sind. Die eine Eigenschaft ist die jedem scharf abgegrenzten Kriegsschauplatz eigentümliche Umrißform, die andere die ihn kennzeichnende Gestalt und Beschaffenheit des Bodens.

Die Umrißform eines Kriegsschauplatzes ist von allergrößtem Einfluß auf die ursprüngliche Aufstellung der Streitkräfte und damit auf den Entwurf des Kriegsplanes sowie auf das erste Stadium der Kriegsoperationen. Die beiden Hauptgesichtspunkte bei der Leitung eines Feldzuges sind nämlich die, 1. den Schwerpunkt der feindlichen Macht zu ermitteln und 2. die gegen diesen Schwerpunkt zu gebrauchenden Kräfte durch konzentrisches Vorgehen zu einer Haupthandlung zu vereinigen bezw. die Streitkräfte auf den sogenannten Schwerlinien gegen die Hauptstellung des Feindes möglichst gleichzeitig heranzuführen.[2]) Höchst einfache Verhältnisse ergeben sich nun bei solchen Kriegsschauplätzen, die annähernd geradlinige, unter gleichen Winkeln zusammenstoßende Naturgrenzen besitzen; bei derartigen Erdräumen mit mehr oder weniger deutlich ausgesprochener regulärer Umrißform werden sowohl Verteidiger wie Angreifer bei der ursprünglichen Aufstellung und den ersten Bewegungen der Truppen an die Diagonal- und Transversallinien desjenigen Erdraumes gebunden sein, der nach seiner Lage zum Anfangskriegsschauplatz

[1]) Weitere lehrreiche Beispiele dieser symmetrischen Lage der einzelnen Kriegsschauplätze eines Kriegstheaters zu dem politischen Schwerpunkt, d. h. der Hauptstadt eines Landes, liefern die Kriege Napoleons I. gegen Österreich 1809, gegen Rußland 1812 und gegen die Verbündeten 1814.

[2]) Vgl. hierzu C. v. Clausewitz, Vom Krieg, VIII. Bd. 9. Kap. (Kriegsplan, wenn Niederwerfung des Feindes Ziel ist).

bestimmt ist. Geradezu mustergültige Beispiele solcher Gebundenheit des Aufmarsches und der ersten Bewegungen zweier feindlicher Heeresmächte an die von der Natur vorgezeichneten Linien bilden die Feldzüge Friedrichs des Großen in den Jahren 1742 und 1758 nach Mähren und die Feldzüge desselben Monarchen in den Jahren 1744 und 1757 nach Böhmen. In den beiden mährischen Feldzügen Friedrichs, bei denen es sich bekanntlich um die Eroberung der Festungen Brünn bezw. Olmütz handelte, erfolgte der Aufmarsch des preußischen Heeres längs des Nordosthanges der Sudeten (Schweidnitz-Leobschütz), der Einbruch nach Mähren durch das Gesenke über den Paß von Freudental, südlich von Jägerndorf, der durch die Ergebnislosigkeit der Belagerungen und die Verlegung der Rückzugslinie nach Oberschlesien notwendig gewordene Rechtsabmarsch nach der oberen Elbe entlang der Schwarzawa bezw. des Südwesthanges der Sudeten und der Rückmarsch nach Schlesien von Czaslau bezw. Königgrätz über die Pässe des Waldenburger Berglandes. Die Diagramme beider Feldzüge stellen sich gemäß der eben skizzierten Bewegungen der Armee Friedrichs des Großen, die durchaus abhängig von den schon im geologischen Bau des Ostsudetengebietes deutlich ausgeprägten zwei Hauptrichtungen Nordost und Nordwest verliefen, als Rauten dar, von denen die durch die Punkte Schweidnitz—Leobschütz—Olmütz—Königgrätz bezeichnete darum als Partialraute der Raute: Schweidnitz—Leobschütz—Brünn—Czaslau erscheint, weil Friedrich der Große in dem Feldzug 1758 eine bedeutend geringere Energie der Kriegführung entfaltete als in dem Feldzug 1742.

Ziemlich ähnlich verhält es sich mit den böhmischen Feldzügen Friedrichs in den Jahren 1744 und 1757, nur daß hier, da beide Male der Schwerpunkt der österreichischen Streitkräfte in Prag lag, die Kriegsschauplätze vollständig mit der nordböhmischen Raute Kommotau—Prag—Trautenau—Zittau zusammenfallen. Die Ausgangspunkte der vier nach Prag konvergierenden preußischen Heeressäulen waren in beiden Feldzügen die gleichen, nämlich Chemnitz, Dresden, Görlitz und Schweidnitz, und damit selbstverständlich auch die Richtungen derselben, wenigstens beim Beginn der Feldzüge. Im weiteren Verlauf der Operationen änderten sich aber die Richtungen der vier konzentrisch vorrückenden Kolonnen; während dieselben nämlich im Jahre 1744 infolge der gänzlichen Entblößung Nordböhmens von österreichischen Truppen ihre ursprüngliche Richtung im großen und ganzen bis Prag beibehalten konnten und sich erst auf dem Weißen Berg vor Böhmens Hauptstadt vereinigten, war Friedrich II. im Jahre 1757 durch die Ansammlung bedeutender österreichischer Truppenmassen am Nordrand Böhmens gezwungen, je zwei Heeressäulen, die beiden sächsischen und die Lausitzer und die schlesische Kolonne, in größerer Entfernung von Prag, bei Budin an der Eger und bei Jung-Bunzlau an der Isar, zu vereinigen, die Vereinigung der beiden Hauptabteilungen seiner Armee bei Podbaba unweit Prag zu bewerkstelligen und nun erst mit den gesamten Streitkräften die Österreicher bei Prag anzugreifen. Bildlich gesprochen, würde sich also der Unterschied in den Angriffsbewegungen Friedrichs II. gegen Nordböhmen in den Jahren 1744 und 1757 etwa dahin präzisieren lassen: 1744

weite Maschen mit einem Knoten, 1757 enge Maschen mit drei Knoten in dem preußischen Angriffsnetz, eine Formel, die neben anderen Vorteilen auch den böte, die erstaunliche Anpassungsfähigkeit Friedrichs des Großen an die jeweils gegebenen Bedingungen einer erfolgreichen Kriegführung ins hellste Licht zu setzen.

Wir berühren mit dieser den genialen Feldherrn kennzeichnenden Fähigkeit, ohne Vorurteil des Geistes jedesmal nur nach den wirklichen Verhältnissen seine Kriegspläne zu entwerfen bezw. umzugestalten, bereits den Punkt, den wir oben mit dem Ausdruck: Einfluß des Terrains auf die Kriegsoperationen bezeichnet haben; denn wie ein Meister in der Kriegskunst die Grundzüge eines Feldzugsplanes zwar zunächst der geometrischen Gestalt des in Frage kommenden Kriegsschauplatzes anpaßt, beim Weiterschreiten der Operationen aber nach Vergleichung aller ihm kundbar werdenden Größen und Verhältnisse der feindlichen Streitmacht seinen ursprünglichen Kriegsplan nach dieser oder jener Richtung, in mehr oder weniger einschneidender Weise umgestaltet, so wird ein solcher Heerführer zwar auch von der Bodengestalt und Beschaffenheit seines Operationsfeldes vielfach abhängig sein, er wird aber auch anderseits die Schwierigkeiten des Geländes durch möglichste Steigerung der Bewegungsfähigkeit seiner Truppen überwinden, ja einem ängstlich an das Terrain sich anklammernden Feind gegenüber noch möglichst auszunutzen suchen. Die Terrainbenützung kann nun eine doppelte sein: einerseits werden Terrainhindernisse bei Aufmärschen, Verteidigungsstellungen u. s. w. zur Deckung, anderseits Zugangserleichterungen innerhalb bedeutender Terrainschwierigkeiten, wie Pässe in Gebirgen, Furten in Strömen, zu überraschenden Angriffen auf besonders schwache Punkte der feindlichen Stellung benützt.[1]) Wenn nun auch diese Terrainausnützung vor allem in der Taktik zur Geltung kommt, demnach ein wichtiges Kapitel in der Darstellung der einzelnen Gefechte und Schlachten bildet, so weiß doch auch eine geschickte Strategie aus der Gestalt und Bedeckung des Bodens Nutzen zu ziehen. Der von den Österreichern nicht bemerkte Aufmarsch der preußischen Armee im Mai des Jahres 1745 bei Schweidnitz hinter dem Vorhang der Sudeten und der sich daran schließende glänzende Sieg bei Hohenfriedberg, der von den Franzosen für ganz unmöglich

[1]) Friedrich der Große, der in seinen militärischen Schriften besonders eingehende Erörterungen über den Einfluß des Geländes auf das Gefecht anstellt, arbeitete in den zu seiner Selbstbelehrung im Jahre 1755 verfaßten 'Pensées et règles générales pour la guerre' eine Reihe von Beispielen verschiedener Angriffe auf Stellungen durch, wobei es sich hauptsächlich darum handelt, auf Grund richtiger Beurteilung des Geländes die taktisch schwächste Stelle des Gegners zu erkennen und die eigenen Angriffswege richtig zu wählen. Als Leitmotiv klingt durch all diese taktischen Aufgaben des Preußenkönigs das Bestreben durch, sich vom Gelände frei zu machen; dementsprechend nahmen auch in den von ihm geleiteten Truppenübungen diejenigen, welche sich die Überwindung der Terrainschwierigkeiten zum Ziel setzten, einen ziemlich breiten Raum ein. Vgl. hierzu: Friedrichs des Großen Anschauungen vom Kriege in ihrer Entwicklung von 1745—1756 (Kriegsgeschichtliche Einzelschriften, herausgegeben vom Großen Generalstab, Abt. für Kriegsgeschichte II. Heft 27).

angesehene Übergang des Prinzen Eugen im Jahre 1701 über die Vicentiner Alpen und der darauf folgende Sieg bei Carpi 1701, der Überfall des V. französischen Armeekorps vom 30. August 1870 bei Beaumont unter dem Schutz des ausgedehnten Waldes von Dieulet sind überzeugende Beweise dafür, daß eine nach großen, umfassenden Grundsätzen eingerichtete Benutzung des Bodens in der Strategie zu den überraschendsten Resultaten zu führen vermag. Solche Beispiele der Kriegsgeschichte, die die mit kluger Voraussicht gepaarte Kühnheit der einen Heeresleitung gegenüber der Sorglosigkeit und Schwerfälligkeit der anderen ins hellste Licht setzen, sollten im Mittelschulunterricht stets besonders hervorgehoben und auch nach ihren tiefeingreifenden Folgen geschildert werden; denn sie charakterisieren den Geist und den Charakter einer Kriegsleitung auf jeden Fall treffender als allgemeine Redewendungen von Genialität der Heeresleitung u. s. w.

II. DARSTELLUNG DES VERLAUFES DER KRIEGE UND EINZELNER TYPISCHER SCHLACHTEN

1. Abhängigkeit des Verlaufes und des Charakters der einzelnen Abschnitte eines Krieges von den wechselnden politischen Zielen desselben

a) Allgemeine Grundsätze für die Einteilung der Kriege

Da der Krieg, wie schon im ersten Teil dieser Erörterungen bemerkt, durchaus nichts Selbständiges, sondern nur ein Teil des politischen Verkehrs der Nationen untereinander ist, so muß derselbe nicht nur in den verschiedenen Zeitaltern gemäß den wechselnden politischen Verhältnissen stets einen besonderen Charakter an sich tragen, sondern es müssen auch innerhalb einer größeren Gruppe von kriegerischen Ereignissen, während deren Dauer die politische Lage einer größeren Staatengruppe sich ändert und darum auch die politischen Ziele der kriegführenden Staaten wechseln, Verschiedenheiten in der Art der Kriegführung hervortreten, die jedem Abschnitt des wie ein organisches Ganzes zu betrachtenden Krieges einen eigentümlichen Charakter verleihen, und die darum das einfachste Mittel für eine sachgemäße Einteilung der Kriegsereignisse selbst bieten. Das erste Erfordernis einer pragmatischen Darstellung von innerlich zusammengehörigen Kriegsereignissen ist demnach die Ermittlung derjenigen Veränderungen in den politischen Verhältnissen der kriegführenden Staaten, die während eines Krieges von längerer Dauer immer, während eines rascher sich abwickelnden Krieges häufig vor sich gehen. Nur diese politischen Peripetien bilden brauchbare Marksteine in der Erzählung kriegerischer Ereignisse, da mit ihnen eine Erweiterung oder Verkürzung des Kriegszieles, eine Minderung oder Mehrung der Machtmittel, eine Schwächung oder Verstärkung der Energie in der Kriegführung zusammenfällt, während einzelne Gefechte, Schlachten, ja ganze Feldzüge, so wichtig sie auch für den Verlauf des Krieges im einzelnen sein mögen, zur Herausschälung der Hauptmomente des Kriegsverlaufes ebensowenig zweckdienlich erscheinen wie die Gipfelpunkte einer Gebirgskette für die Gliederung derselben.

Zwei Beispiele aus der neueren Geschichte mögen die Zweckmäßigkeit der

aufgestellten Forderung, die Einteilung jedes Krieges auf die demselben inhärenten politischen Begebenheiten von ausschlaggebender Bedeutung zu gründen, des näheren dartun.

b) Nachweis der Zweckmäßigkeit der aufgestellten Einteilungsprinzipien an zwei Beispielen aus der neueren Kriegsgeschichte

Den sieben Monate währenden Deutsch-französischen Krieg vom Jahre 1870/71 hat man von je, wie sich aus der Natur der Dinge ergibt, in die Kämpfe der Deutschen gegen die kaiserlichen Armeen und in den Krieg gegen die Republik zerlegt und die Grenze zwischen diesen beiden Hauptabschnitten nicht etwa bei der Schlacht bei Sedan oder der Errichtung der dritten französischen Republik, sondern nach dem Scheitern der Unterhandlungen Favres mit Bismarck am 19. September zu Ferrieres angesetzt, da erst die Ergebnislosigkeit dieser Unterhandlungen über die Fortsetzung des gewaltigen Völkerkampfes entschied. Bei der Darstellung dieses zweimonatlichen Kampfes gegen das Kaiserreich sind jedoch die Verschiedenheiten der französischen Kriegführung während der ersten und der zweiten Hälfte (19. Juli Kriegserklärung — 19. August Rückzug Bazaines unter die Kanonen von Metz und gleichzeitiger Entschluß Mac Mahons auf das Drängen der Pariser Regierung, Bazaine zu Hilfe zu eilen — 19. Sept. Unterhandlungen zu Ferrieres) bisher nicht scharf genug hervorgehoben worden, obwohl sich nur daraus der jähe Zusammenbruch des Imperialismus in Frankreich und die geradezu staunenswerten Erfolge der Deutschen in der zweiten Hälfte des Augustmonats erklären lassen. In den ersten Wochen des Krieges hatte die französische Heeresleitung wohl auch durch die Planlosigkeit und Untätigkeit viel verschuldet, aber waren einmal Maßregeln von ihr ergriffen, so wurden sie, wenn auch nicht präzis, so doch konsequent durchgeführt. Seit der Beeinflussung der strategischen Maßnahmen Mac Mahons durch die Pariser Regierung aber, also vom 19. August an, kennzeichnet die Oberleitung der französischen Armee eine solche Unentschlossenheit und zugleich Zaghaftigkeit gegen die immer kühner auftretende deutsche Heeresleitung, daß dadurch auch eine besser disziplinierte Armee, als es die Mac Mahonsche gewesen, entmutigt und in ihrem inneren Gefüge zersetzt worden wäre.

Die Kämpfe der Deutschen gegen die republikanischen Heere zerfallen durch einen bedeutsamen innerpolitischen Vorgang Frankreichs wiederum in zwei Hauptabschnitte, nämlich die Zeit von Mitte September bis Anfang Dezember, die bewundernswerte Kraftanstrengung Gesamtfrankreichs, vertreten durch die Regierung der nationalen Verteidigung zu Paris und durch die Zweigregierung zu Tours, gegen Deutschland umfassend, und die Zeit von Anfang Dezember bis Mitte Februar, in welcher zwar die durch Gambetta aufgerüttelten Provinzen den aufgenommenen Kampf mit ungebrochener Kraft fortsetzen, dagegen die Hauptstadt des Landes, gelähmt durch den zu Beginn Dezember hervortretenden inneren Zwiespalt der Pariser Regierung (Favre, Picard, Ducrot für Anknüpfung von Waffenstillstandsunterhandlungen, Trochu, Arago, Simon u. s. w. für Fort-

setzung des Kampfes bis ans Messer), im Kampf sichtlich erlahmt und gleichsam nur noch mit halber Seele gegen die erdrückende Übermacht der Deutschen Widerstand leistet. Der Charakter der beiden, je zweiundeinhalb Monate umfassenden Kriegsperioden ist deshalb ein durchaus verschiedener: in den Provinzen wirklich bis zum letzten Tag des Krieges eine mit einer gewissen Siegeszuversicht geführte, groß angelegte lutte à outrance, in der Hauptstadt dagegen vom Beginn des Dezember an ein plan- und von vornherein hoffnungsloses, mattes Ringen, das an die letzten Zuckungen eines bereits dem Tode verfallenen Menschen erinnert.[1])

Die in unseren Geschichtslehrbüchern doch etwas zu stiefmütterlich behandelte letzte Periode des dreißigjährigen Krieges, der schwedisch-französische Krieg, wird meist so dargestellt, als ob die Heere ohne planvolle Führung, ohne ein bestimmtes Ziel das deutsche Land kreuz und quer durchzogen hätten, eine Ansicht, die mit der von uns aufgestellten Behauptung, daß jeder Krieg ein organisches Ganzes bildet, schlechterdings unvereinbar ist, übrigens den geschichtlichen Tatsachen auch vollkommen widerspricht. Überblickt man die Kriegsereignisse der genannten Periode vom Standpunkt der gleichzeitigen wichtigsten politischen Begebenheiten, so ergibt sich bei den scheinbar so plan- und ziellosen Feldzügen der Schweden und Franzosen, sowie der Kaiserlichen nahezu dieselbe Zielbewußtheit und Planmäßigkeit, wie sie den genialen Kriegszügen eines Tilly, eines Gustav Adolf und eines Wallenstein zu eigen gewesen.

Der vierzehn Kriegsjahre umfassende Zeitraum zerfällt zunächst durch die Beschlüsse des Regensburger Reichstages vom Jahre 1641, auf welchem eine aus protestantischen und katholischen Reichsständen zusammengesetzte Friedenspartei den einer allgemeinen Amnestie hartnäckig widerstrebenden Kaiser Ferdinand III. zum Zusammentritt eines Friedenskongresses in Hamburg zwang, in zwei gleichlange Perioden. Jede dieser Halbperioden von sieben Jahren hatte nun ihre besonderen politischen Ziele und ihre eigentümliche Art der Kriegführung. In der ersten Halbperiode handelte es sich um die Festsetzung der Franzosen im Elsaß, die Behauptung der Schweden an der Seekante und die Festhaltung der wenigen, nach dem Tode Bernhards von Weimar weiterkämpfenden protestantischen Reichsstände, vor allem Hessens und Lüneburgs, bei dem schwedisch-französischen Bündnis. Diese fast durchaus defensiven Ziele der Verbündeten wurden in den ungemein wechselvollen Feldzügen Bernhards von Weimar am Oberrhein, Banérs an der unteren Elbe und Oder in den Jahren 1635

[1]) In den Einleitungsworten zu seinem Armeebefehl vom 6. Dezember 1870 bezeichnet König Wilhelm I. die ersten Dezembertage ausdrücklich als einen neuen Abschnitt des Krieges. Nachdem der deutsche Oberfeldherr in diesem denkwürdigen Erlaß festgestellt, daß alle bisherigen Versuche des Feindes, die Zernierungslinie von Paris zu durchbrechen, mit Entschiedenheit zurückgewiesen worden, daß die Armeen des Feindes, die zum Entsatz von Paris von allen Seiten heranrückten, sämtlich geschlagen worden sind, gibt er, falls der Feind nach solchen Erfahrungen bei einer weiteren Fortsetzung des Krieges beharre, seiner wohlbegründeten Zuversicht Ausdruck, daß die ihm unterstellten Truppen fortfahren werden, dieselbe Anspannung aller Kräfte zu betätigen, der sie ihre bisherigen Erfolge verdanken.

—1638, sodann in den gleichfalls von den jähesten Glückswechseln unterbrochenen gemeinsamen Feldzügen Guébriants und Banérs in Mitteldeutschland von 1639—1641 erreicht und damit eine Grundlage für ein rein offensives Vorgehen der Verbündeten gegen den Kaiser und den bayerischen Kurfürsten in der zweiten Halbperiode geschaffen.

In dem Zeitraum von 1642—1648 gehen nämlich die Verbündeten aus ihrer bisher zumeist festgehaltenen Verteidigungsstellung zum Angriff über. In den ersten vier Jahren (1642—1645) geschieht dies in getrennten Zügen, von 1646—1648 in gemeinsamen Operationen. Das Bestreben der Alliierten ist dabei ein doppeltes: erstens diejenigen Reichsstände, die noch zum Kaiser halten, durch Kriegsdrangsale und Unterhandlungen zur Neutralität zu bewegen, und zweitens den Kaiser und Maximilian von Bayern durch gewaltige Schläge und durch greuliche Verwüstung ihrer Erblande zur Nachgiebigkeit gegen ihre Forderungen zu nötigen. Erst nachdem durch die geniale Kriegführung der Schweden Torstenson und Wrangel, der Franzosen Condé und Turenne diese beiden Ziele erreicht sind, kommt es zum Abschluß des westfälischen Friedens.

2. Schilderung des Verlaufs einzelner typischer Schlachten

a) Taktik der einzelnen Waffen

Unsere studierende Jugend soll aber im Geschichtsunterricht nicht bloß darüber Belehrung erhalten, daß zwischen dem Verlauf eines Krieges und den wechselnden politischen Bestrebungen der die Waffen kreuzenden Völker der innigste Zusammenhang besteht, sondern sie soll auch von den Mitteln, durch welche die Siege errungen bezw. die Niederlagen herbeigeführt werden, ein möglichst anschauliches Bild gewinnen. Diese Mittel sind aber neben den physischen und moralischen Potenzen einzig und allein die strategischen Kombinationen der Heerführer und die taktischen Maßnahmen sowohl des Feldherrn wie der Unterführer in der Schlacht. Von den beiden erstgenannten Voraussetzungen jedes kriegerischen Erfolges ist in den zwei ersten Abschnitten dieser Darlegungen die Rede gewesen, auf die Bedeutung der jeder Kriegsepoche eigenartigen Taktik soll nun im nachfolgenden noch in aller Kürze hingewiesen werden.

Wenn im Mittelschulunterricht der Wichtigkeit der Führung und Verwendung der Truppen im Gefecht einigermaßen Rechnung getragen werden soll, so kann es sich selbstverständlich hierbei nicht um die Lehren der Elementartaktik, sondern nur um diejenigen der höheren Taktik, d. h. um den Gebrauch der drei großen Waffengattungen und der größeren Truppenverbände handeln. Die Art und Weise, wie Infanterie und Artillerie im Gefecht verwendet werden, hängt bekanntlich zum größten Teil von der Beschaffenheit der von ihnen gebrauchten Waffen und Munition ab und ist deshalb mehr oder weniger eine Frage der Waffentechnik, auf deren Einzelheiten einzugehen im Mittelschulunterricht keine Zeit bleibt. Epochemachende Neuerungen in der Bewaffnung der Heere jedoch, die die ganze Gefechtsweise umgestaltet haben, wie die Einführung der gezogenen Geschütze und der Hinter-

ladegewehre nach der Mitte des XIX. Jahrh., können bei taktischen Erörterungen nicht mit Stillschweigen übergangen werden; denn sie bilden gleichsam die Ausgangspunkte neuer taktischer Systeme. Schließen sich an die Besprechung hervorragender neuer Erscheinungen in der Waffentechnik am besten die Erörterungen über die Veränderungen in der Taktik der Infanterie und Artillerie an, so werden allgemeine Grundsätze über die Taktik der Kavallerie am passendsten bei Besprechung des Einflusses des Terrains auf die Kriegführung Erwähnung finden, denn keine Waffengattung ist in dem gleichen Grade vom Terrain abhängig wie die Kavallerie, die ihre ganze Kraft nur in der weiten Ebene entfalten kann. Welcher Unterschied zeigt sich aber in den verschiedenen Zeitaltern und unter verschiedener Führung in der Verwendung der Kavallerie sowohl in der Schlacht wie im Aufklärungsdienst! Zu gewissen Zeiten, wie im Zeitalter Ludwigs XIV., wo der jeder echten Kavallerie eigentümliche Offensivgeist auf ein Minimum reduziert war, legte die Reiterei das Schwergewicht ihrer Tätigkeit nicht in die Schnelligkeit, sondern in den Kampf zu Fuß mit dem Karabiner und der Bajonettflinte, wobei es leicht vorkam, daß ganze Brigaden, wie in der Schlacht bei Ramillies, von ihren Pferden abgeschnitten und so außer Gefecht gesetzt wurden. Schon in der darauffolgenden Epoche, im Zeitalter des Prinzen Eugen und vor allem Friedrichs des Großen wurde diesem Mißbrauch in der Kampfesweise der Kavallerie gesteuert und die wahre Gefechtsaufgabe derselben, den Gegner allein durch die Kraft des Choks und durch das Einhauen mit der blanken Waffe zu werfen, wiederhergestellt. Die großen Schlachten des Spanischen Erbfolgekrieges, wie die bei Höchstädt, Ramillies und Malplaquet, die ruhmreichen Siege Friedrichs des Großen in den Schlesischen Kriegen, wie die bei Hohenfriedberg, Soor, Leuthen, Zorndorf u. s. w., wurden denn auch zumeist durch gewaltige Reiterangriffe entschieden, bei denen die Genialität der Führung der Kühnheit und dem Todesmut der Truppen völlig ebenbürtig war. Solche unvergleichliche Kriegstaten dürfen unserer Jugend um so weniger vorenthalten werden, als sie neben der einen Aufgabe, vertiefte Einsicht in den Verlauf der Kriegsereignisse zu gewähren, auch noch die andere erfüllen, deutschen Ruhm und deutsche Größe zu verkünden.

b) Schlachtentaktik

Das Höchste leistet der Mittelschulunterricht der Kriegsgeschichte dann, wenn es ihm gelingt, den Schülern die Konzeption eines Schlachtenplanes aus der Gesamtlage zweier feindlicher Heere unmittelbar vor dem Kampf begreiflich zu machen und die Hauptmomente der Durchführung des Kampfes nach dem anfangs gefaßten oder im Laufe des Kampfes abgeänderten Plan zur klaren Anschauung zu bringen. Die Konzeption eines Schlachtenplanes seitens eines Feldherrn beruht auf dem blitzschnellen Erfassen der Hauptzüge des Terrains des Gefechtsfeldes[1]) und der dem Terrain fast stets eng

[1]) Friedrich der Große nennt dieses Talent, 'daß man sogleich im ersten Moment alle Avantages beurteilt, welche man von einem terrain haben kann', in seinen Generalprinzipien

sich anschmiegenden Aufstellung des feindlichen Heeres. Sollen also die Schüler im stande sein, dem Gedankengang eines Feldherrn beim Beginn eines entscheidenden Kampfes zu folgen und die Zweckmäßigkeit der vor ihm unter den schwierigsten Verhältnissen gefaßten Entschlüsse zu begreifen, so muß ihnen ein möglichst getreues Terrainbild des Gefechtsfeldes, womöglich mit Einzeichnung der beiderseitigen Stellungen, vor Augen geführt werden, eine didaktische Forderung, der durch die Darbietung skizzenhafter Schlachtenpläne in unseren gebräuchlichen historischen Schulatlanten kaum Genüge getan wird. Das Friedrich dem Großen besonders anläßlich der überraschenden Erfolge des Feldzugsjahres 1745 gespendete Lob unvergleichlicher Schwungkraft des Geistes und genialer Sicherheit im Fassen seiner Entschlüsse wird für Studierende der Kriegsgeschichte immer eine inhaltsleere Phrase bleiben, wenn ihnen nicht an einem konkreten Beispiel des Kriegsjahres 1745 das Vorhandensein der erwähnten Feldherrneigenschaften des Preußenkönigs gleichsam ad oculos demonstriert wird. Tritt aber Schülern aus einer guten Terrainskizze des Schlachtfeldes von Soor einmal die Tatsache klar entgegen, daß die beiden einzig möglichen Rückzugsstraßen des preußischen Heeres an jenem denkwürdigen 30. September, nämlich die nordwärts führende Straße nach Trautenau und das gegen Westen verlaufende enge, felsige Aupatal, durch die Besetzung der im Scheitelpunkt der genannten Straßen liegenden Granner Kuppe seitens der Österreicher für eine Armee ungangbar gemacht waren, und erkennen die Schüler aus der Terrainskizze weiter, das das zwischen dem preußischen Lager und der österreichischen Höhenaufstellung gelegene Burkersdorfer Wäldchen den preußischen Truppen bei ihrem zur Formierung der Schlachtordnung gegenüber der Granner Kuppe notwendigen Rechtsabmarsch wenigstens einige Deckung gegen das österreichische Artilleriefeuer bot, so wird jedem der von Friedrich II. mit Blitzesschnelle gefaßte Entschluß, die Granner Kuppe zum Hauptobjekt seines Angriffes zu machen, als die allein Rettung verheißende Maßnahme des preußischen Heerführers erscheinen.

Zur Herausschälung der Hauptwendepunkte im Verlaufe einer Schlacht dürfte sich das die Vorgänge auf beiden Flügeln der Schlachtlinie synchronistisch darstellende Verfahren empfehlen, das in neueren kriegsgeschichtlichen Werken bei Schlachtenschilderungen mit großem Nutzen angewendet wird und auf den Mittelschulunterricht auch darum übertragen werden sollte, weil es die Ausbildung der schwer sich entwickelnden sicheren Vorstellung kleinerer Zeiträume und Zeitabstände gut zu fördern vermag.

Als Beispiel der synchronistischen Darstellungsweise sei die Schilderung der Schlacht bei St. Quentin gewählt, da der Verlauf derselben die Trennung in einen rechten und linken Flügel ohne weiteres ergibt.

---

vom Kriege (1753) den 'coup d'oeil'. In seiner militärischen Lehrschrift 'Pensées et règles generales pour la guerre' stellt Friedrich den Satz auf: le terrain est le prémier oracle que l'on doit consulter. Vgl. hierzu: Friedrich des Großen Anschauungen vom Krieg in ihrer Entwicklung von 1745—1756 (Kriegsgesch. Einzelschriften des Großen Generalstabes, Abt. f. Kriegsgeschichte 27. Heft).

III. SYNCHRONISTISCHE DARSTELLUNG DER

1. Die Bewegungen der beiden Heere bis zum Vorabend

a) Zur Schlacht bei St. Quentin kam es bekanntlich dadurch, daß die französische Nordarmee unter Faidherbe nach der unentschiedenen Schlacht bei Bapaume am 3. Januar auf Befehl Gambettas bezw. Freycinets nördlich der Somme gegen Osten marschierte, um die rückwärtigen Verbindungen der Deutschen zu beunruhigen und zugleich beträchtliche Kräfte derselben im Interesse des Gelingens eines damals beabsichtigten Ausfalls der Pariser Armee auf sich zu ziehen. Göben, der Führer der deutschen Nordarmee, der den Plan seines Gegners sofort bei Beginn seines Linksabmarsches am 16. Januar durchschaut hatte, war am 17. Januar parallel zu demselben teils südlich, teils nördlich der Somme ebenfalls nach Osten aufgebrochen und hatte durch die den Franzosen weit überlegene Marschierfähigkeit seiner Truppen es erreicht, daß er sich am Abend des 18. Januar der um St. Quentin versammelten französischen Nordarmee sowohl nach Westen als nach Süden und Südosten vorlegte und so Faidherbe zur Annahme einer Verteidigungsschlacht mit zwei Fronten, nämlich nach Westen und Süden, zwang.

Faidherbe war seinem Gegner an Truppenzahl wohl etwas überlegen (40000 Franzosen gegen 33000 Deutsche); aber diese geringe numerische Überlegenheit der Franzosen wurde aufgewogen einesteils durch die bessere Kriegstüchtigkeit, andernteils durch die weit zahlreichere Artillerie (160 deutsche Geschütze gegen 98 französische) und Kavallerie des deutschen Heeres.

2. Der Schlachtenplan Göbens und

a) Der ursprüngliche Plan Göbens war, durch einen von drei Seiten (Westen, Süden und Südosten) umfassenden Angriff die französische Armee so nach St. Quentin hineinzuwerfen, daß sich dieselbe in diesem Orte entweder ergeben mußte oder nur in Trümmern nach Norden zu entkommen vermochte. Dieser Angriffsplan mit doppelter Umfassung, welche in St. Quentin zusammenschließen sollte, war in Anbetracht der Güte der deutschen Truppen und der ganz bedeutenden Überlegenheit an Artillerie und Reiterei durchaus nicht zu kühn, sollte aber doch wegen der außerordentlichen Schwierigkeiten, mit denen die vor allem zur Umfassung der feindlichen Stellung bestimmte deutsche Kavallerie bei ihrem Vorgehen gegen starke feindliche Infanteriemassen zu kämpfen hatte, nicht ganz in der Weise durchgeführt werden, wie er vom deutschen Oberbefehlshaber in Aussicht genommen worden war. Zu einer wirklichen Umfassung kam es nämlich nur auf der Südhälfte des westlichen Teiles des ausgedehnten Schlachtfeldes, während sich die im Süden wie im Nordwesten von St. Quentin stehenden französischen Streitkräfte der drohenden Umklammerung noch rechtzeitig zu entziehen vermochten. Doch auch bei diesem nur teilweisen Gelingen des ursprünglichen Planes Göbens waren die Verluste der französischen Nordarmee (3500 Tote und Verwundete, 9000 Gefangene) noch so bedeutend, daß der vor allem auf dem Sieg von St. Quentin beruhende Feldherrnruhm des deutschen Heerführers wohl begründet erscheint.

SCHLACHT BEI ST. QUENTIN AM 19. JANUAR 1871

der Schlacht und der Charakter des Schlachtfeldes

b) Das wellige Terrain bei St. Quentin, dessen sanft ansteigende, von zahlreichen Hecken und Knicks durchsetzte Höhenzüge sich um 60—80 m über das Tal der leicht überschreitbaren, aber von einem breiten Kanal (Kanal Crouzat) begleiteten Somme (65 m Meereshöhe) und die sonstigen kleinen Talmulden erheben, bot für eine Verteidigungsschlacht manche Vorteile. Erstens nötigte der Umstand, daß der erwähnte Kanal nur an den wenigen Übergängen überschreitbar war, den Angreifer, in zwei völlig getrennten Gruppen zu fechten, die unter sich fast gar keine Verbindung hatten, während die Franzosen in ihrem Hauptstützpunkt St. Quentin eine bequeme Verbindung zwischen ihren beiden Armeeteilen besaßen. Sodann erschwerten auf dem rechten Sommeufer westöstlich steigende Bodenwellen, die sich von Süden nach Norden mehr und mehr erheben, durch diese Überhöhung die Annäherung angreifender Truppen in gleicher Weise wie die Waldstücke und Dörfer, welche die beherrschende Windmühlenhöhe bei Francilly, im Westen von St. Quentin, umgeben. Auch der Umstand, daß infolge des damals eingetretenen Tauwetters Wege und Felder tief aufgeweicht und die Taleinschnitte geradezu versumpft waren, deshalb den Bewegungen der Artillerie und Kavallerie sehr große Schwierigkeiten bereiteten, fiel in der Schlacht sehr zugunsten der Franzosen in die Wagschale.

die Aufstellung der beiden Heere

b) Im Sinne des linksseitig erwähnten Planes erließ Göben am Abend des 18. Januar folgende Befehle: General v. Kummer sollte morgens 8 Uhr mit dem westlich St. Quentin befindlichen linken Flügel der Armee (15. Infanteriedivision und kombinierte Division des I. Korps) auf den Straßen über Vermand und Etreillers gegen das durch die Brigaden Isnard und Pauly verstärkte XXIII. französische Korps, das westlich St. Quentin in einem Bogen von Fayet bis Dallon aufgestellt war, so vorrücken, daß er den Feind, d. h. in dem gegebenen Falle die zur Sicherung der Rückzugsstraße nach Cambrai bei Gricourt stehende Brigade Pauly, möglichst von Norden her umfaßte. Von Süden her hatte gleichzeitig General von Barnekow mit der 16. Division und der dritten Reservedivision längs der Eisenbahn und auf der Straße über Essigny-le-Grand gegen das von Contescourt bis la Neuville St. Amand aufgestellte XXII. französische Korps vorzugehen, wobei zur Sicherung der Verbindung beider Flügel Grand-Seraucourt an der Somme durch eine kleine Abteilung zu besetzen wäre. Noch weiter rechts sollte die 12. Kavalleriedivision auf der von La Fère kommenden Straße vorrücken und den französischen linken Flügel zu umfassen suchen. Der Armeereserve (41. Infanterieregiment, drei Reiterschwadronen und zwei Batterien des 1. Feldartillerieregiments) unter Oberst von Böcking war aufgetragen, um 9 Uhr bei Ham anzutreten und nördlich der Somme der Bewegung zu folgen.

3. Verlauf der Schlacht auf dem linken Flügel

1. Akt. 10 Uhr vormittags bis 1 Uhr mittags

10—11 Uhr

I. Das siegreiche Vordringen der kombinierten Division des I. Korps bis Fayet, der blutige, aber nur teilweise erfolgreiche Kampf der 15. Infanteriedivision mit der Brigade Isnard um die beiden Waldstücke an der Windmühle von Francilly.

1. Die Wegnahme Holnons und Selencys durch Teile (44. Inf.-Reg.) der kombinierten Division des 1. Korps, die Eröffnung des Kampfes gegen die an den Waldstücken bei Savy aufgestellte Brigade Isnard durch drei preußische Batterien vorwärts Savy.

11—12 Uhr

2. Die Besetzung des Gehöftes Moulin Coutte an der Windmühlenhöhe bei Fayet durch Teile der kombinierten Division des I. Korps, die Eroberung des südlichen Waldstückes bei Savy durch Teile der 29. Brigade (65. Inf.-Reg.).

12—1 Uhr

3. Die Eroberung Fayets durch das 44. Infanterieregiment nach vorhergegangener wirksamer Beschießung des Dorfes durch die bei Moulin Coutte aufgestellten 28 preußischen Geschütze, die mühsame Abwehr der gegen die rechte Flanke der 29. Brigade vordringenden Brigade Lagrange mit Hilfe der vor Savy aufgestellten 36 preußischen Geschütze.

2. Akt. 1 Uhr mittags bis 4 Uhr nachmittags

II. Die Eroberung der Windmühlenhöhe bei Francilly durch die 29. Brigade nach vorhergegangener Erstürmung Francillys durch das 1. Infanterieregiment und l'Epine de Dallons durch das 28. Infanterieregiment (30. Brigade).

1—2 Uhr

1. Die Wiedergewinnung Fayets seitens der Franzosen durch die aus ihrer Reservestellung herangezogene Brigade Michelet, das Zurückwerfen der Brigade Lagrange von dem Pachthofe südlich von Savy bis l'Epine de Dallon durch das von Göben vorgeschickte 28. Infanterieregiment (Major Bronikowski, Führer der 2. Armeereserve).

2—3 Uhr

2. Die Erstürmung Francillys durch das 1. Infanterieregiment, desgl. l'Epine de Dallons durch das 28. Infanterieregiment und das dadurch bewirkte Zurückweichen der Brigade Isnard aus dem nördlichen Waldstück auf die Windmühlenhöhe bei Francilly.

3—4 Uhr

3. Die Eroberung der Windmühlenhöhe bei Francilly durch den konzentrischen Angriff der 15. Infanteriedivision und einzelner Teile der kombinierten Division des I. Korps.

3. Akt. 4 Uhr nachmittags bis 7 Uhr abends

III. Nach dem Abmarsch der Brigaden Michelet und Pauly nach Norden und dem hastigen Rückzug der übrigen Teile des XXIII. französischen Korps nach St. Quentin Erstürmung dieser Stadt

3. Verlauf der Schlacht auf dem rechten Flügel

1. Akt. 10 Uhr vormittags bis 1 Uhr mittags

I. Nach Zurückweisung des viermal wiederholten Angriffs der 16. Infanteriedivision auf die Höhe von Grugies und des Angriffs der 12. Kavalleriedivision auf die Höhe von Pontchu mühsames Standhalten der Deutschen zwischen Contescourt und Urvillers gegenüber den heftigen Vorstößen der Franzosen.

1. Eröffnung des Angriffs der 31. Brigade auf die Höhe von Grugies, der 12. Kavalleriedivision auf die Höhe von Pontchu durch Artilleriefeuer nördlich von Urvillers. — 10–11 Uhr
2. Viermaliger vergeblicher Frontangriff der 31. Brigade, unterstützt von Teilen der 32. Brigade, auf die Höhe von Grugies; nach kurzem Vorstoß der Kavalleriedivision von Urvillers gegen die Höhe von Pontchu Aufstellung derselben an der Straße nach La Fère bei Cornet d'Or. — 11–12 Uhr
3. Teilweise Zurückdrängung der 31. Brigade durch die Franzosen bis auf die Höhe von Essigny-le-Grand; Wiedergewinnung des verlorengegangenen Terrains durch die 32. Brigade. — 12–1 Uhr

2. Akt. 1 Uhr mittags bis 4 Uhr nachmittags

II. Die Erstürmung der Höhe von Grugies durch die 16. Division in der Front, durch die von General Göben zu Hilfe geschickte Armeereserve in der Flanke; gleichzeitige Festsetzung der 12. Kavalleriedivision in Neuville St. Amand.

1. Eroberung von Contescourt und Castres durch die über Grand-Seraucourt herbeigeeilte Armeereserve, Erstürmung des Gehöftes und Parkes nördlich von Pontchu durch das sächsische Jägerbataillon der 12. Kavalleriebrigade. — 1–2 Uhr
2. Erstürmung der Windmühlenhöhe bei Giffecourt durch die Armeereserve, Eroberung Neuville St. Amands durch das zweite Bataillon des 86. Regts., das der 12. Kavalleriebrigade beigegeben war. — 2–3 Uhr
3. Vertreibung der bei der Zuckerfabrik von Grugies hartnäckig sich verteidigenden Brigaden Förster und Pittié durch den konzentrischen Angriff der Infanterie und Kavallerie der 16. Division und der Armeereserve auf die Windmühlenhöhe de Tout Vent. — 3–4 Uhr

3. Akt. 4 Uhr nachmittags bis 7 Uhr abends

III. Nach der leichten Eroberung der Windmühlenhöhe de Tout Vent durch die Deutschen und nach dem geordneten Rückzug des XXII. französischen Korps über die Vorstadt d'Isle nach Cateau Eindringen der Deutschen in das von Teilen des XXIII. Korps verteidigte St. Quentin.

durch die 15. und die kombinierte Division und Gefangennahme der noch darin befindlichen französischen Truppenteile.

4—5 Uhr

1. Zurückweisung eines Vorstoßes der Franzosen (Brigaden Michelet und Pauly) von Fayet nach Moulin Coutte, Zurückwerfen der Brigaden Isnard und Lagrange durch die 15. Infanteriedivision bis auf die Höhe bei Rocourt.

5—6 Uhr

2. Infolge des langsamen Nachdrängens der kombinierten Division des I. Korps ungehinderter Abmarsch der Brigaden Michelet und Pauly von Fayet nach Cambrai; fluchtartiger Rückzug der Brigaden Isnard und Lagrange von der Höhe von Rocourt vor der 15. Infanteriedivision nach der Vorstadt St. Martin.

6—7 Uhr

3. Eroberung der Vorstadt St. Martin durch die 15. Infanteriedivision und Gefangennahme der dort stehenden französischen Truppenteile mit Hilfe der bereits nach St. Quentin von Süden eingedrungenen Teile der 16. Division.

Nach dieser Disposition des Verlaufes der Schlacht bei St. Quentin ergeben sich als Hauptlineamente in der Truppenführung Göbens und seiner Untergenerale:

1. Die jedem Infanterieangriff vorangehende Verwendung der weit überlegenen deutschen Artillerie in sogenannten großen Batterien, so z. B. auf der Windmühlenhöhe bei Fayet, bei Savy, auf der Höhe von Contescourt u. s. w.

2. Die mit dem energischen Vorgehen der Artillerie merkwürdig kontrastierende Zurückhaltung der an Zahl wie an Kriegstüchtigkeit den Feind weit übertreffenden Kavallerie. (Nur einmal greift die deutsche Kavallerie während der Schlacht entscheidend in den Kampf ein, nämlich bei der Attacke der 3. Reservekavallerie-Brigade auf die Höhe von Grugies.)

3. Die sparsame Verwendung der Infanterie beim erstmaligen Ansetzen der Streitkräfte und die dadurch geschaffene Möglichkeit zur Bildung einer bedeutenden Reserve, die der Oberbefehlshaber in dem Zeitpunkt und an denjenigen Flanken der feindlichen Aufstellung einsetzte, wo nach dem vorhergehenden Feuergefecht die größte Wahrscheinlichkeit eines durchschlagenden Erfolges bestand. (Sturm der ersten Armeereserve v. Böcking auf die Höhe von Giffecourt um $2^1/_4$ Uhr, Sturm der zweiten Armeereserve v. Bronikowski auf l'Epine le Dallon kurz nach 2 Uhr.)

4. Das Zusammenwirken der verschiedenen Armeeteile bezw. deren Führer zu konzentrischen Angriffen auf die erschütterten feindlichen Stellungen, ohne vorhergehenden höheren Befehl. (Konzentrischer Angriff auf die Windmühlenhöhe bei Francilly, desgl. auf die Windmühlenhöhe de Tout Vent.)

Diese Lineamente der deutschen Truppenführung vermögen einigermaßen begabte Schüler aus der oben in Skizzenform gegebenen Schilderung der Schlacht

1. Nach erfolgreichem konzentrischem Angriff der Armeereserve und der 16. Division auf die Windmühlenhöhe de Tout Vent geordneter Rückzug des XXII. französischen Korps nach der Vorstadt d'Isle. 4—5 Uhr
2. Eroberung des Bahnhofs von St. Quentin und der Vorstadt d'Isle durch die Deutschen nach leichtem Kampf mit der Nachhut des XXII. französischen Korps. 5—6 Uhr
3. Eindringen der Deutschen über die unverteidigte Kanalbrücke nach St. Quentin, erfolgreiche Beteiligung derselben an dem in der Vorstadt St. Martin hin- und herwogenden Kampf zwischen der 15. Division und den Brigaden Isnard und Lagrange. 6—7 Uhr

---

bei St. Quentin selbst herauszufinden. Darum eignen sich solche Skizzen ganz besonders sowohl zur Erprobung des geschichtlichen Verständnisses als auch zur Anregung fruchtbarer Selbsttätigkeit im Geschichtsunterricht.

E. Bernheim stellt in seinem bekannten Lehrbuch der historischen Methode den von Pädagogen sehr zu beherzigenden Satz auf: Geschichte verstehen lernen, heißt die Begebenheiten und Zustände im Zusammenhang ihrer Entwicklung, als etwas kontinuierlich Gewordenes und Werdendes verstehen lernen. Wer sich nun wie der Verfasser dieser methodischen Auseinandersetzung von dem hier empfohlenen genetischen Verfahren im Geschichtsunterricht die Anbahnung eines besseren Verständnisses des innigen Zusammenhanges zwischen den Kriegsvorbereitungen und dem Verlauf der Kriegsereignisse einer bestimmten Epoche verspricht, und wer zugleich zu der Ansicht sich bekennt, daß die politische Geschichte trotz aller Berechtigung der Forderung unserer Zeit, kulturgeschichtlichen Stoff in den Unterricht der höheren Lehranstalten nach Tunlichkeit aufzunehmen, stets im Vordergrund der geschichtlichen Belehrung an diesen Schulen stehen wird, der wird auch der weiteren Forderung, daß die Kriegsgeschichte, die nun einmal einen ganz wesentlichen Bestandteil der politischen Geschichte bildet, in ganz anderer Weise als bisher im Mittelschulunterricht berücksichtigt werden sollte, zustimmen müssen. Der erziehlichen Aufgabe des Geschichtsunterrichtes, in der Jugend vor allem männliche Tugenden zu wecken, würde durch die Erfüllung dieser Forderung wohl am besten genügt; aber auch zu dem anderen hohen Ziel dieses Unterrichtsfaches, nämlich zu einer tieferen, lebendigen Geschichtsauffassung zu gelangen, erscheint die genetische Betrachtungsweise der Kriegsgeschichte, für die Jugend wenigstens, als der sicherste Weg.

ÜBER DIE LEKTÜRE DES PLATON IN DER SCHULE UND EINIGES ANDERE

Von Karl Goebel

Wie der Schüler durch den Homer am besten in die Poesie, wird er durch den Platon am besten in die Philosophie eingeführt. Man erfaßt da den menschlichen Geist in seiner Denkerwerkstatt, wo die logischen Prozesse, die Begriffsbildung, die Definition, die Begriffsordnung, die Division, wo die Kategorien des Grundes, der Bedingung, des Zweckes, des Wertes, ins Bewußtsein treten, der philosophische Beweis geschmiedet wird und die ethische Lebensanschauung sich aufbaut und durchsetzt, man sieht den Horizont des menschlichen Geistes über das Sinnliche hinaus bis zu einer Idealwelt sich erweitern und schaut den Kampf dieser idealen Lebensanschauung mit den Mächten des selbstsüchtigen Willens. Denn nicht in der trockenen Sprache der Schule, sondern in dramatischer Anschaulichkeit und in einer Sprache, die die Alten selbst für die Vollendung der Prosa hielten, ist diese Philosophie dargestellt. Und diese Verbindung von tiefer, ursprünglicher und bahnbrechender Spekulation und vollendeter Form machen die Dialoge Platons zu einer einzigartigen Lektüre, die durch nichts anderes ersetzt werden kann. Deshalb sind denn auch in der guten Zeit der Gymnasien Dialoge, die in besonderem Grade diesen Charakter philosophischer Kunstwerke haben, Protagoras, Gorgias, Phädon, auch Symposion, in der Prima gelesen, und manche Gymnasien haben diese Lektüre auch über die Untiefen der klassischen Dürre hindurchgerettet. Es bedarf der Einschränkung, wenn von verschiedenen Seiten gesagt wird, daß die Schüler in den Vorhöfen der Platonischen Philosophie stehen blieben und nur kleinere Dialoge und die Apologie läsen. Aber es scheint nach den Schulprogrammen die Regel zu sein, jene größeren Dialoge nicht ganz zu lesen. Und nun lese ich auch, daß Weißenfels in der Rezension des Wilamowitzschen Lesebuches, in der Müllerschen Zeitschrift für das Gymnasialwesen, es empfiehlt, den Phädon nicht ganz zu lesen, weil in dessen 'nur mit einem großen Aufwande von Zeit zu bewältigenden Beweisen auch viele falsche Spitzfindigkeit steckt'. Ich muß gestehen, ich habe es immer bedauert, wenn ich in den Programmen in dem Nachweise der Lektüre gelesen habe: Phädon, Anfang und Schluß, oder ausgewählte Partien aus Protagoras oder Gorgias. Wenn man diese Werke nur stückweise liest, geht das Beste verloren. Sie sind eben kunstvoll angelegte Dramen, in denen der Kampf der Geister in lebensvoller Anschaulichkeit sich abspielt, die Lebensanschauung in den Personen Gestalt,

Fleisch und Blut gewinnt und die Philosophie in der Person des Sokrates als eine den Schein, die Selbstsucht, die Schwäche überwindende, als eine den Menschen erlösende Macht sich darstellt. Läßt man die Mitte aus, so ist das Ende, der Sieg des Sokrates, gar nicht oder nicht hinreichend motiviert, läßt man das Ende aus, bleibt einem der Weisheit Schluß verschlossen. Es ist gewöhnlich nicht angegeben, welche Partien man eigentlich ausgelassen hat. Aber man wird dann wohl vom Phädon den Eingang lesen, die Motivierung für die Reden des Sokrates, dem die Schüler die Rechtfertigung seiner Todesfreudigkeit aufnötigen, die Motivierung der Szenerie, des Gerichtshofes, in dessen Form diese Rechtfertigung vor sich geht, und die des eigentlichen, wissenschaftlichen Themas, der Unsterblichkeit der Seele; aber der Kampf, in dem Sokrates durch die Beweise der Unsterblichkeit sich das Recht der Todesfreudigkeit erringt, diese siegreiche Apologie den Jüngern gegenüber, in der zugleich die ganze vorplatonische wie Platonische Philosophie sich offenbart, überschlägt man, um dann den Helden todesfreudig sterben zu lassen. Dadurch verscherzt man den Gewinn, die wunderbare Empfindung, die man mit den Jüngern darüber teilt, daß der Philosoph seine philosophische Überzeugung, die er durch tiefe Spekulation gewonnen und siegreich behauptet hat, mit dem Tode besiegelt und mit freudiger Hoffnung den Weg geht, der ihn aus dem Gefängnis des Leibes zur Freiheit des Geistes, aus dem Leide des Lebens zur Seligkeit der Götter führen wird. Gewiß kostet es Arbeit, daß der Schüler die Widerlegungen des Simmias und Kebes versteht, auch sind Fehler in den Schlüssen, aber der Gewinn lohnt die Arbeit, und die Auffindung und Erklärung der Fehler ist eben auch im höchsten Grade lohnend.

Im Gorgias wird man wohl das Ende auslassen, die Unterredung des Sokrates mit dem Kallikles. Aber das ist gerade die Hauptsache an dem Dialoge, wie aus der einfachen Frage nach dem Beruf des Gorgias das Gespräch in folgerechter Entwicklung bis zu der Frage nach dem allgemeinen Lebensberufe des Menschen sich erhebt, und wie dieser durch die richtige Wertschätzung der dauernden sittlichen Güter bestimmt wird.

Im Protagoras wiederum wird man wohl die Interpretation des Simonideischen Gedichtes ungelesen lassen. Das geht noch eher, denn es ist eine Episode, die nicht unbedingt notwendig ist, um die philosophische Erörterung des Tugendbegriffes und damit einerseits ein Muster der dialektischen Methode der rhetorischen Flachheit gegenüber und anderseits das Eintreten dieser geistigen Errungenschaft in das menschliche Bewußtsein kennen und würdigen zu lernen. Aber dennoch kommt ohne diese Episode das Ganze nicht zur Geltung. Denn es spielt sich in der Szenerie eines *ἀγὼν μουσικός* ab, und das zeigt seine Interpretation, daß Sokrates auch in der Fertigkeit, auf die sich die Sophisten etwas Besonderes zu gute taten, der Erklärung der Dichter, ihnen überlegen ist, daß also der rechte Philosoph auch hier das Richtige trifft. Denn die Methode der Interpretation, die Sokrates anwendet, ist eben ganz richtig. Er bestimmt das Motiv des Dichters, den Grundgedanken des Gedichts und sucht nachzuweisen, wie die einzelnen Gedanken auf ihn sich be-

ziehen und durch ihn zu einem einheitlichen Gebilde sich zusammenschließen. Und der Inhalt der Erklärung ist wiederum eine Ironie auf die sophistische Methode, die nach dem Satze Goethes verfährt:

> Ihr Interpreten, nur hübsch munter,
> Legt ihr nichts aus, so legt was unter.

Zugleich aber eröffnet sich die Perspektive auf den Unterschied zwischen der gewöhnlichen und philosophischen, der unbewußten und der ihres Grundes und Zweckes bewußten philosophischen Tugend, der *σοφία*, die der Dialog als den Oberbegriff, als *οὐσία* aller Unterarten der Tugend zu beweisen bezweckt.

Wenn man nicht die ganzen Dialoge lesen will, dann kann man sich auch mit chrestomatischen Auszügen begnügen. Daß man aber wieder zu der Chrestomathie zurückkehren will, halte ich für einen pädagogischen Rückschritt. Chrestomathien sind da am Platze, wo der Betrieb einer Sprache nicht so intensiv ist, daß der Schüler schwierigen Partien, die sich in einem ganzen Werke finden, gewachsen sein könnte, oder wo der Wert des Werkes nicht in der Komposition des Ganzen, sondern eben in dem Inhalte oder der Schönheit einzelner Abschnitte liegt. Unsere Schüler sollen es aber in der griechischen Sprache so weit bringen, daß sie solche Schwierigkeiten, wenigstens mit Hilfe der Lehrer, die ja dazu da sind, überwinden können, und die klassischen Werke, die auf der Schule gelesen werden, sind eben Kunstwerke, wie die Platonischen Dialoge und die Reden, oder es bilden, wie bei den Historikern, größere Abschnitte ein derartiges Ganze. Zur Rechtfertigung der Wilamowitzschen Chrestomathie wird man aber einwenden, daß die einen anderen Zweck hat, nämlich einen historischen Überblick über die griechische Kultur zu geben oder (um seine eigenen Worte zu gebrauchen) die Fähigkeit zu vermitteln 'geschichtlich zu sehen, und das Gegenwärtige aus seinem Werden zu begreifen'. Aber lernt der Schüler wirklich durch die Lektüre dieser Abschnitte das Gegenwärtige aus seinen Werken begreifen? Er lernt, daß die Griechen in den verschiedensten Fächern schöpferisch tätig gewesen sind, aber ein Einblick in die Entwicklung einer Wissenschaft, wie das Gegenwärtige aus dem Vergangenen geworden, liefern diese Stücke keineswegs. Es ist ein ähnlicher Irrtum, wie wenn man behauptet, daß aus den paar Einzelfällen, die in der Naturwissenschaft vorgeführt werden, die Schüler das Induktionsverfahren erlernten.

Gewiß, die Lektüre kann Veranlassung dazu geben, daß der Lehrer durch einen geschichtlichen Überblick nachweist, wie dies der Same ist, aus dem die wissenschaftliche Erkenntnis emporgewachsen ist. Aber das kann gerade erst recht bei der Lektüre der Klassiker geschehen. Denn da bekommen sie nicht nur tatsächlich eine autoptische Kenntnis davon, wie die Griechen die Grundlagen wissenschaftlichen Erkennens überhaupt gelegt und die Muster künstlerischer Darstellung für Philosophie, Geschichtschreibung und Beredsamkeit gegeben, sondern es bietet sich auf Schritt und Tritt Gelegenheit, den Schülern eine Perspektive für die Entwicklung der einzelnen Wissenschaften zu eröffnen. Wie oft bedient sich Platon der Zahlen als Beispiel zur Veranschau-

lichung philosophischer Gedanken, verschiedene Male z. B. kommt die Unterscheidung in gerade und ungerade Zahlen vor. Wie liegt es da auf der Hand zu erörtern, wie von dieser Einteilung der Zahlen die Arithmetik ausgegangen ist, wie dann die Prim- und zusammengesetzten Zahlen hinzugekommen und dadurch die geraden Zahlen als besondere Arten der zusammengesetzten erkannt werden, wie dann die in ganze Zahlen und Brüche folgt, und wie sich die richtige Anschauung der Griechen vom Bruche in dem Worte λόγος zeigt, das zugleich Verhältnis bedeutet, denn der Bruch ist ein Zahlenwert, aus dem die Eins auf dieselbe Weise entsteht, wie aus dem Zähler der Nenner; ferner wie Potenzen und Wurzeln, die Rational- und Irrationalzahlen sich anschließen, und wie die Kenntnis der Irrationalzahlen in dem delischen Problem sich zeigt, an dem ja Platon selbst sich beteiligt hat, und wie dies mit der Quadratur des Zirkels und der Dreiteilung des Winkels zu den großen vom Altertum übermachten Problemen gehört, an denen die Mathematik groß geworden. Das ist ja eben nur eine rasche Zusammenfassung von Sachen, die dem Primaner geläufig sind, wobei sie zugleich das Wort des Aristoteles bewahrheitet finden, daß der Fortschritt der Mathematik im *καθολικώτερον ποιεῖν* besteht, und verstehen lernen, welche Hebelkraft die Probleme nicht nur für die Philosophie, sondern für jede Wissenschaft haben. Oder wenn im Phädon die Erde in den Mittelpunkt der Welt gesetzt wird und ihre Ruhe aus dem, soviel ich weiß, ersten mechanischen Prinzip abgeleitet wird, daß ein im Gleichgewicht sich befindender Körper mitten in ein ebensolches Medium gesetzt, nach keiner Richtung hin sich bewegen wird, dann bietet sich Veranlassung, die mechanischen Prinzipien, die die Griechen gefunden, kurz zusammenzustellen und dann vorzustellen, wie auch hier der Fortschritt in einer Verallgemeinerung der Prinzipien besteht, von dem Hebelprinzip des Archimedes bis zu dem Gaußschen Prinzip des kleinsten Zwanges. An derselben Stelle kann er auch den Fortschritt der astronomischen Anschauung in kurzen Hauptzügen vorführen, wie die Sterne zuerst als Scheiben angesehen wurden, die am festen Himmelsgewölbe angeheftet waren, und ebenso die Erde ihnen eine Scheibe war, die durch die Luft oder durch einen Wirbel im Raume festgehalten wurde, wie dann der Schatten des Mondes bei der Sonnenfinsternis die Beobachtenden veranlaßte, den Mond für eine Kugel und nach dem Schluß der Analogie auch die übrigen Sterne samt der Erde für Kugeln zu halten, wie die Pythagoreer aus der richtigen Hypothese eines gesetzmäßigen Zusammenhangs zwischen den Entfernungen der Körper von dem Mittelpunkt der Bewegung und der Dauer der Umdrehung die dieser Hypothese widersprechende Bewegung des Fixsternhimmels durch eine Bewegung der Erde um ein Zentralfeuer ersetzten, die sich zur Axendrehung derselben und zum heliozentrischen System fortentwickelte, und daß nur der Mangel eines für Rechnung mit großen Zahlen notwendigen Ziffernsystems und der Mangel von Instrumenten zu feineren Beobachtungen sie hinderte, dieses System mit den Erscheinungen in widerspruchslose Übereinstimmung zu bringen, und es deshalb dem Aristotelischen, d. h. Ptolemäischen, unterliegen mußte, wie aber dann die Überlieferung davon den Kopernikus bewog, es zu erneuern, und die Pythagoreisch-

Platonische Anschauung von der künstlerischen Architektonik des Himmels nach der harmonischen Proportion Kepler veranlaßte, diese Architektonik zu untersuchen und er bei dieser Spekulation seine kosmischen Gesetze fand. Wie schön kann ferner der Schüler bei Thukydides die Kenntnis von der Grundlage der geschichtlichen Wissenschaft, der Benutzung der Quellen, der Schriftwerke, der Denkmäler, der Tradition, der Kritik, des pragmatischen Zusammenhangs, der geschichtlichen Kategorien des Anfangs einer Epoche, des Grundes, der Veranlassung, des geschichtlichen Beweises aus der Quelle schöpfen und dann auf den Fortschritt der Quellenkunde, der Kritik und auf den Unterschied neuerer und der alten Geschichtschreibung aufmerksam gemacht werden. Und wenn er allen seinen Staatsreden die Disposition in das *δίκαιον* und *συμφέρον* zugrunde legt, so hat er damit auch die Grundkategorien der Politik gegeben. Der Finanzbericht des Perikles gibt ebenso berechtigte Gelegenheit, den Schüler einen Einblick in die Veränderung der Geldwährung und damit des wirtschaftlichen Lebens tun zu lassen. Und auch die Redner bieten wahrlich eine Fülle von Stoff für rechtliche und sittliche Kulturbilder. So bekommt der Schüler einen wirklichen Einblick und Überblick der griechischen Kultur, Verständnis für deren Wert und für geschichtliche Methode und die rechten Maßstäbe und Vergleichungspunkte. Die Chrestomathie kann ihm an sich nicht helfen. Soll sie aber die Grundlage für dergleichen Überblicke bieten, so macht es dem Schüler eine unverhältnismäßige Mühe, sich immer wieder in einen neuen Stoff und einen neuen Stil einzulesen. Hinkend und stolpernd muß er seinen Weg machen und hat doch keinen Lohn seiner Arbeit.

ZUR METHODIK DES NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHTS

Von Ernst Wasserzieher

Vietor, Wilhelm, Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Leipzig, Teubner 1902.

Das Heft bildet das dritte Bändchen der 'Neuphilologischen Vorträge und Abhandlungen', herausgegeben von W. Vietor, einem der ältesten Verfechter der sogenannten neuen Methode. Es sind vier Vorträge, die der Verfasser in Ferienkursen gehalten hat, und die hier mit einigen Änderungen, namentlich bibliographischer Natur, im Druck erscheinen.

Der erste Vortrag behandelt die Zeit vom Mittelalter bis zur Neuzeit. Der Verfasser bringt hier manche interessante Einzelheiten über die Art und Weise, wie früher Französisch (dem sehr spät auch Englisch an die Seite trat) betrieben wurde. Nicht erst nach dem Dreißigjährigen Kriege gewann es Einfluß; schon zu Wolframs Zeit lehrte man die Kinder französisch. Große Herren hatten im XIII. Jahrh. meist Franzosen um sich, die ihren Söhnen und Töchtern das Französische beibringen sollten. Lehrbücher gab es in jener glücklichen Zeit noch nicht. Mit Beginn der neuen Zeit erschienen die ersten Vorläufer von Meidinger, Ahn und Ploetz, und zwar in England. Im XIV. Jahrh. mußten die Kinder in der Schule Französisch statt der englischen Muttersprache traktieren. Bald aber wurde das Englische als Gerichtssprache eingeführt, mit der Begründung, das Französische sei im Königreich 'sehr unbekannt'. Aus dem Unterricht verschwand es aber nicht. Die erste französische Grammatik in Deutschland erschien 1566 in Köln; sie ist, wie auch die meisten nachfolgenden, von einem Franzosen verfaßt. Das Collegium illustre in Tübingen schickte jedes Jahr zehn Abiturienten ins Ausland — der erste Anfang der Reisestipendien im XVI. Jahrh.! Was die Methode im XVI. und XVII. Jahrh. betrifft, so soll die Grammatik im Anschluß an die Lektüre geübt werden; vor dem vorzeitigen Übersetzen in die fremde Sprache wird gewarnt.

Nach dem Dreißigjährigen Kriege nimmt Französisch (neben dem Lateinischen) eine bevorzugte Stelle ein; es wird nach wie vor von einem Ausländer gelehrt. Das Englische wird zuerst von der Ritterakademie zu Wolfenbüttel eingeführt (etwa 1780). Es wird überall von den Buchstaben, anstatt von den Lauten, ausgegangen. Übungen zum Übersetzen gibt es noch nicht.

Ein neuer Abschnitt beginnt mit der Gründung der Realschulen in Deutschland (1747 in Berlin durch Franckes Schüler Hecker). Die Bestrebungen der Philanthropisten gingen an den neueren Sprachen fast spurlos vorüber. Das Übersetzen in die fremde Sprache rückt allmählich an den ersten Platz; es ist die Methode Meidinger (1783), die jetzt noch vielfach herrscht. Eine gründ-

liche Reform erstrebte der englische Kaufmann Hamilton (seit 1814); seine Methode ist analytisch im Gegensatz zu der synthetischen Meidingers. Die Sprache soll dem Schüler als lebendig vorgeführt werden, die Sprachgesetze soll man ihn möglichst vollständig gewinnen lassen. Das erste nennen wir jetzt das Ausgehen von der Sprache selbst, das zweite die induktive Gewinnung der Grammatik. Das hatte schon der alte Ratichius (vergeblich!) gelehrt! Bei Hamilton läuft allerdings alles auf mechanische Aneignung hinaus. Eine Entwicklung seines und des Franzosen Jacotot Verfahrens ist die Toussaint-Langenscheidtsche Methode, die für den Selbstunterricht von Bedeutung geworden ist.

Die Nachteile dieser Methode suchten Seidenstücker, Ahn und Ploetz zu vermeiden. Die Methode ist bequem für den Lehrer, denn der Lehrer ist das Buch. Ploetz (und Plate fürs Englische) beherrschen noch einen großen Teil der Schulen.

Da erschien 1882 die Flugschrift: Der Sprachunterricht muß umkehren von Quousque tandem. Hinter dem Pseudonym verbarg sich bekanntlich der Verfasser unserer Vorträge, Vietor. Er bekämpft zunächst die verhängnisvolle Verwechslung von Sprache und Schrift, sowohl im Deutschen als auch in den beiden Fremdsprachen. Die Sprache besteht nicht aus Buchstaben, sondern aus Lauten, nicht aus Wörtern, sondern aus Sätzen. Durch Wörterlisten und Regeln kann man nicht sprechen und verstehen lernen. Der Verfasser verlangt der Reihe nach: eine lebende Sprache als erste fremde Sprache in der Schule; vorbereitende Schulung in der allgemeinen und muttersprachlichen Lautlehre; Begründung der Flexion auf die Laute; Verlegung des Schwerpunktes in die Lektüre.

Seit der kleinen Schrift Vietors ist die neusprachliche Reformliteratur ungeheuer angeschwollen. Wir wollen auf die Aufzählung der wichtigsten Werke, die Vietor gibt, hier nicht weiter eingehen, da die Namen Münch, Sallwürck, Trautmann, Franke, Walter, Rambeau, Klinghardt, Kühn jedem Neuphilologen bekannt sind, auch die Ausländer Sweet, Passy, Soamer, Jespersen. Noch größer ist die Zahl der Unterrichtsmittel, Lehrbücher, die der neuen (imitativen) Methode dienen wollen. Auch an Widerspruch fehlte es nicht, doch kann man sagen, daß die gemäßigte Reform an Boden gewonnen hat.

Im letzten der Vorträge bespricht Vietor die preußischen Lehrpläne von 1891 und 1901, von denen der letztere einer naturgemäßeren Erlernung der fremden Sprachen ziemlich weit entgegenkommt. Der Lautschrift redet Vietor das Wort; ob mit Recht, können nur die entscheiden, die selber praktische Versuche damit gemacht haben. Nicht verzichten möchte Vietor dagegen auf die feste gedächtnismäßige Einprägung der Formen, ohne die es nun einmal in keiner Sprache der Welt abgeht.

Zum Schluß spricht der Verfasser noch einige Wünsche aus, z. B. daß bei der behördlichen Kontrolle der Erfolg der neuen oder der vermittelnden Methode nicht nach dem Maßstab der alten beurteilt werde.

Die kleine Schrift Vietors verdient von allen, die neuere Sprachen zu lehren haben, gelesen zu werden.

Thiergen, Methodik des neuphilologischen Unterrichts. Leipzig, Teubner 1903.

Das Buch ist für diejenigen Lehrer und Lehrerinnen der neueren Sprachen bestimmt, die keins der dickleibigen Werke über den Gegenstand durcharbeiten wollen. Als erste Einführung ist es daher mit Freuden zu begrüßen.

Es behandelt zunächst die Vorbereitung des Neuphilologen auf seinen Beruf. Was die praktische Seite derselben betrifft, so hält Thiergen selbstverständlich einen längeren Aufenthalt in den beiden Hauptstädten Frankreichs und Englands für ersprießlich und gibt manche nützliche Winke, namentlich für Paris. Die Vorzüge, die gerade für Anfänger ein Aufenthalt in einer kleineren Stadt gewährt, und die Neumann kürzlich in einem lesenswerten Büchlein gewürdigt hat, finden allerdings keine Erwähnung.

Beherzigenswerte Worte bringt der zweite Abschnitt, der über Disziplin, Hausarbeit, Überbürdung, Ziel des Unterrichts handelt. Mancher Fehler des Schülers wird von Thiergen auf den Lehrer zurückgeführt, der seinen Unterricht nicht interessant zu machen versteht und mit zu großer Strenge oder tadelnswerter Schwäche die Schüler falsch behandelt. Maßvoll wird das Ziel der verschiedenen Schulgattungen bestimmt, ohne die Übertreibungen moderner Heißsporne. Die Charakteristik des Schülermaterials ist, durch die neuesten Bestimmungen in Preußen betr. die Gleichberechtigung der höheren Schulen, nicht mehr ganz zutreffend. Thiergens Buch nimmt sich die Erreichung der Ziele eines Realgymnasiums vor, wonach ohne Schwierigkeit auch die niedrigeren Ziele anderer Schulgattungen erkannt werden können.

Es folgt eine kurze, aber treffende geschichtliche Darstellung von vier verschiedenen Lehrmethoden, wie sie im Laufe etwa eines Jahrhunderts aufeinander gefolgt sind. Das Maîtresystem, so traurige Früchte es gezeitigt hat, eine 'Schmach' zu nennen, ist eine Übertreibung und zugleich eine Verwechslung sittlicher Defekte mit wissenschaftlich-pädagogischen Mängeln. Die Verdienste der grammatisierenden Methode gegenüber diesem minderwertigen Maitretum oder Bonnensystem werden gebührend gewürdigt, ebenso auch die Vorzüge der Reform- oder imitativen Methode. Von Überschätzung hält sich Thiergen fern, besonders was die vielfach verlangte 'Beherrschung' der Sprache betrifft. 'Selbst in der Muttersprache', sagt er, 'kann sich nicht jeder Abiturient, nein, nicht einmal jeder Erwachsene ganz geläufig ausdrücken, es fehlt vielen die Gewandtheit der Rede in der Muttersprache — wie kann man sie dann in der Fremdsprache erwarten?' Schließlich bezeichnet der Verfasser die vermittelnde Methode, die ebenfalls mit dem imitativen Betriebe der Sprache einsetzt, aber nicht die Errungenschaften der alten Methode über Bord wirft, als die wünschenswerteste. Den Hauptteil des Buches bildet naturgemäß der Lehrgang der beiden Fremdsprachen, wobei Aussprache, Rechtschreibung, Lesen, Sprachfertigkeit, Wortschatz, Grammatik, Lektüre, Literaturgeschichte u. a. m. behandelt werden.

Daß das Singen leichter Lieder vorzügliche Dienste zur Erwerbung einer guten Aussprache leistet, kann nicht genug hervorgehoben werden; leider herrscht bei manchen Lehrern eine gewisse Scheu gegen das Vorsingen. Die

Hauptbedingung zur Erzielung einer guten Aussprache bleibt natürlich das Vorsprechen durch den Lehrer; das Höchste, was wir erreichen können (was aber selten eintritt), ist, daß die Klasse dem Lehrer gleichkommt. Beim Lesen bringt das Chorlesen, wenn richtig geübt, großen Nutzen; was die Sprechfertigkeit betrifft, so ist sie darin begründet, daß eine lebende Sprache naturgemäß dazu da ist, um auch gesprochen zu werden. Das Gefühl des Sprechenkönnens verleiht Lehrern und Schülern eine erhebende Sicherheit und bringt ein belebendes Element in die Stunde wie nichts anderes. Daß Thiergen im Sprechen nicht das A und das O des Unterrichts sieht, wie die extremen Reformer, ist schon erwähnt. Wichtig ist die schnelle Aneignung und fortwährende Ergänzung eines Wortschatzes, ohne den überhaupt ein Gedankenausdruck weder schriftlich noch mündlich möglich ist. Um dessen Aneignung zu erleichtern, empfiehlt es sich, möglichst zeitig die Wortbildung und Wortableitung zu lehren sowie die Aufstellung von Wortreihen und Wortfamilien zu betreiben und die Bedeutung häufig vorkommender Präfixe und Suffixe zu erklären. Namentlich durch Aufstellung von Wortfamilien, wie Thiergen sie auf S. 50 ff. gibt, werden wertvolle Zusammenhänge geschaffen, scheinbar Entlegenes als zusammengehörig oder verwandt erkannt und eine Art wissenschaftlicher Arbeit geleistet, die den geweckten Schüler unbedingt erfreuen muß. Bei lateinlernenden Schülern geht man im Französischen natürlich vom Lateinischen aus; daß im Englischen das Deutsche (namentlich Plattdeutsche) ähnlich zum Ausgangspunkt zu nehmen ist, dafür finden sich unter den aufgeführten Beispielen keine Proben und im Text auch keine Hinweise. Schließlich bietet die Besprechung der Wandbilder (namentlich der bekannten Hölzelschen) Gelegenheit zur Vermehrung des Wortschatzes. Es würde zu weit führen, auf noch mehr Einzelheiten einzugehen; es ist um so weniger nötig, als Referent, wie bisher, so auch bei den folgenden Kapiteln fast durchweg seine Zustimmung geben kann. Das Buch von Thiergen ist Anfängern zu empfehlen, bevor sie an umfangreichere Werke dieser Art (etwa Münch für Französisch, Glauning für Englisch) herantreten.

Baumann, Friedrich, Reform und Antireform im neusprachlichen Unterricht. Berlin, Weidmann 1902.

Wie einst Vietor, der geistige Vater der sogenannten neuen Methode im neusprachlichen Unterricht, vor Jahren dem geisttötenden Grammatikalismus sein 'Quousque tandem' zugerufen hatte, so ruft jetzt Baumann (allerdings nicht als erster und einziger) den Heißspornen unter den Reformern dasselbe Wort zu. Er knüpft dabei an Aufsätze und Reden, Gegenschriften und Gegenreden bekannter Rufer im Streite an, deren Namen wir aus dem Spiele lassen, da es uns hier nur um das Sachliche zu tun ist.

Daß in Bezug auf die Reformbestrebungen stellenweise über die Grenze des Erreichbaren und Wünschenswerten hinausgegangen ist, daß das Gute, welches sich Bahn gebrochen hat, zum Übel werden kann, wenn nicht zur rechten Zeit Halt gemacht wird — das sind die Ausgangspunkte der Betrach-

tungen des Verfassers. Wenn auf dem IX. Allgemeinen deutschen Neuphilologentage zu Leipzig die Beherrschung der fremden Sprache von einer großen Mehrheit als das Ziel des Unterrichts erkannt wurde, wenn von mancher Seite sogar der Versuch gemacht wird, den Universitätsunterricht den speziellen reformerischen Zwecken dienstbar zu machen, so sieht Baumann darin eine Gefahr für die Wissenschaftlichkeit und eine Herabdrückung des Wertes des neuphilologischen Studiums. Aus der Schule ist der wissenschaftliche Sinn schon in bedenklicher Weise herausgedrängt. Soweit es sich um praktische Erlernung der fremden Sprachen handelt, ist gegen die neue (imitative) Methode nichts einzuwenden; nur darf dieses Lehrziel nicht als Hauptaufgabe hingestellt werden. Auch Münch fürchtet die Gefahr einer bloß äußeren Abrichtung, eines geistlosen Betriebes, einer nicht wirklich bildenden Einwirkung, wenn mehr die mündliche Beherrschung der Sprache als das Verständnis angestrebt wird. Tritt dies ein, so ist es ein Verlust, der durch die praktische Sprechfertigkeit keineswegs ersetzt wird; diese bildet überhaupt (nach Meinung Baumanns ebensowohl wie des Referenten) keinen besonders wertvollen Bestandteil der allgemeinen Bildung.

Es macht allerdings einen komischen und kläglichen Eindruck, wenn ein Mann, der sich Professor oder Lehrer des Französischen (oder Englischen) nennt, die lebende Sprache ungeschickt handhabt oder womöglich gar nicht erträglich sprechen kann. Da fällt einem das Wort Rückerts (mit einer kleinen Modifikation) ein:

Wer nicht parlieren kann, der ist ein armer Mann.

Niemals aber vergesse man die zweite Hälfte des Spruches, die lautet:

Und noch viel ärmer ist, wer nur parlieren kann!

Nicht alle Gebildeten sind Neuphilologen, und mit englischer oder französischer Sprechfertigkeit wäre der Name eines 'Gebildeten' denn doch zu wohlfeil erkauft.

Abgesehen von der theoretischen Wertschätzung der Sprechfertigkeit schlägt der Verfasser auch den praktischen Nutzen nicht allzuhoch an. Gewiß 80—90% der französisch und englisch Lernenden haben keine Gelegenheit, sie praktisch zu verwerten; infolgedessen stirbt die einmal erworbene Fertigkeit bald ab. Freilich darf man deshalb nicht — wie es bei Baumann der Fall zu sein scheint — rundweg annehmen, die darauf verwendete Mühe sei ganz verloren. In diesem Lichte betrachtet, wäre ein beträchtlicher Teil des Schulwissens unnützer Ballast; auch bei den Sprechübungen wird eine geistige Gymnastik getrieben, freilich nicht von der Art, wie bei der Lektüre bedeutender Autoren oder bei der sinnigen Betrachtung und Vergleichung sprachlicher Formen. Wir können Baumanns Schlußfolgerung: 'Man möge auch das Sprechen in der Schule üben, aber es muß immer Nebensache bleiben!' mit der Änderung annehmen: '— es ist nur einer neben anderen, zum Teil noch wichtigeren Punkten'. Der Anfangsunterricht wird immer den größten Nutzen aus fleißigen

Sprechübungen ziehen, weil sie belebend wirken, das Interesse wecken und ein frohes Gefühl der Sicherheit geben.

Alles in allem kann das Schriftchen von Baumann den neusprachlichen Kollegen empfohlen werden.

Münch, Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts. München, Beck 1902. Preis 4 Mk. (geb. 5 Mk.).

Das Buch bildet einen für sich abgeschlossenen Teil des umfangreichen, vielbändigen 'Handbuches der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen', herausgegeben von Baumeister. Die erste Auflage von Münchs Buch ist vor acht Jahren erschienen, daher hat der Verfasser mit Recht eine Durch- und Umarbeitung vorgenommen, die sich auf fast alle Kapitel erstreckt. Dagegen ist die Anordnung des Stoffes dieselbe geblieben.

Wenn Münch in der Vorrede meint, durch seinen veränderten Wirkungskreis sei seine Befähigung zu entscheidendem Urteil sehr zweifelhaft geworden, so zeugt dies von einer allzugroßen Bescheidenheit. Wer wie Münch seine Fähigkeit so oft erwiesen hat, der hat vollen Anspruch, auch jetzt noch in neusprachlichen Fragen gehört zu werden, und das allgemeine pädagogische Verständnis, das er mitbringt, wiegt die Erfahrungen von Spezialisten, die mitten in der Bewegung stehen, mindestens auf. So bietet denn der Verfasser in dem vorliegenden Bande eine reiche Fundgrube für alle die, welche mit französischem Unterricht direkt oder indirekt zu tun haben, also Fachlehrer einerseits, Leiter von Schulen anderseits, die, ohne Neuphilologen zu sein, doch eine Klärung über die methodischen Fragen wünschen müssen.

Nach einleitenden Betrachtungen über das Fach und seine Behandlung sowie den Kampf um die Methode behandelt der Verfasser in überaus lichtvoller und zugleich maßvoller Darstellung die einzelnen Gebiete des französischen Unterrichts: die Aussprache, das Sprechen, den Anschauungsunterricht, die Grammatik, die schriftlichen Übungen, Auswahl und Behandlung der Lektüre, Wortschatz; endlich noch die Nebengebiete, worunter Münch Synonymik, Stilistik, Verslehre, Literatur-, Sprach- und Kulturgeschichte versteht. Ich greife aus der Fülle des Gebotenen einiges heraus (S. 56—70).

Die Grammatik steht nicht nur zufällig an vierter Stelle in dem Buche; diese Stellung entspricht auch der heutigen Wertschätzung dieses Teiles des französischen Sprachbetriebes. Noch vor 30 Jahren hätte sie vermutlich an erster Stelle gestanden. Der langjährigen Vorherrschaft folgte Anfeindung von allen Seiten. 'Man begann gewissermaßen gegen eine alte Obrigkeit Haß und Verachtung zu predigen. Die Lehrer lernten auf sie zum Teil glühender schelten als es die Schüler jemals getan hatten.' Die Unfruchtbarkeit des Grammatikpaukens führte zur gänzlichen Preisgebung von seiten einer Anzahl Hitzköpfe unter den Reformern. Allein die Besonneneren — und auf ihrer Seite steht Münch — sahen ein, daß 'die Grammatik eine feste Mauer ist, um die sich dann grüner Pflanzenwuchs ranken kann, während eine bloße, noch so dichte Hecke so viel leichter durchbrochen wird'. Die gänzliche Abkehr von

der Grammatik nennt Verf. mehr eine Art naiver Reaktion als verständiger Abhilfe. Begrenzung des Umfanges war nötig, aber nicht immer ist die Beschränkung auf das Regelmäßige, Gewöhnliche, Nötige, Wichtigste so einfach; denn der Strom der lebendigen Sprache ist kein schmaler Kanal. Der einfachste Satz kann im Französischen schon von Unregelmäßigkeiten wimmeln (wie auch im Deutschen). Wo ist da die Grenze? Alles in allem darf und kann der Grammatikstoff, beim besten Willen ihn zu vereinfachen, nicht die Bedeutung einer quantité négligeable erhalten; der vollständigen Aneignung der herrschenden Hauptregeln muß die nötige Zeit und Energie gewidmet werden.

Ein vielumstrittenes Kapitel ist das der schriftlichen Übungen (S. 70—81). Wo sollen sie anfangen? Münch ist für frühzeitigen Beginn und gegen die Lautschrift; es gilt dabei natürlich nur, das wirklich Angeeignete zur Verwendung zu bringen, nicht etwa die Aneignung eigentlich erst zu vollziehen oder gar die Unsicherheit der Schüler, die sich in den Fehlern zeigt, ans Licht zu bringen. Diktate bilden den naturgemäßen Anfang; ihr Wert bleibt aber auch später noch bestehen. Auch die sogenannten Extemporalien verbannt Münch nicht, sondern sieht sie als gelegentliche nützliche Übung an, vorausgesetzt, daß sie hinlänglich vorbereitet sind. Das Briefschreiben sollte mehr gepflegt werden, wobei es sich freilich weder um Nachahmungen der 'klassischen' Briefe der Sévigné u. a. noch um kaufmännische Briefe handeln kann. Dem französischen Aufsatz die Rolle zuzuweisen wie früher dem lateinischen an Gymnasien, wäre falsch. Sein Ziel sei ein schlichtes, aber leicht zu erreichen ist dies deshalb nicht bei Schülern, die doch auch im Deutschen noch mit dem Ausdruck ringen und deren Lektüre einen sehr mäßigen Umfang hat. Einen breiten Raum (S. 81—122) nimmt das wichtige Kapitel der Lektüre ein, und beherzigenswerte Winke, zum Teil mit Beispielen, gibt Münch über die Kunst des Übersetzens, die er keineswegs, wie manche weitgehende Reformer, verwirft.

Der Raum verbietet es, auf das viele Treffliche einzugehen, was der Verfasser über die verschiedensten Punkte des französischen Unterrichts vorbringt. Die Ruhe und Objektivität, mit der er alle Meinungen abwägt, ist hervorzuheben; sie verleiht seiner eigenen, am Schluß ausgesprochenen Meinung besonderen Wert.

Das Buch sei den Fachgenossen, sowie allen, die Interesse am französischen Unterricht haben, dringend empfohlen.

Oréans, Karl, Die Leyguessche Reform der französischen Syntax und Orthographie. Karlsruhe, J. Bielefelds Verlag 1901. Preis 60 Pf.

Das kleine, 29 S. starke Heft bietet ein sehr brauchbares Hilfsmittel zur richtigen Anwendung der jetzt in Frankreich gültigen Schreibung. Wie bekannt, ist am 26. Februar 1901 ein Erlaß des französischen Unterrichtsministers ergangen, der auf einem Kompromiß zwischen einem Ausschuß des Oberschulrates (Conseil supérieur de l'Instruction publique) und der Französischen Akademie beruht. Soviele Mängel dieser Reform anhaften, so ist sie doch in-

sofern als Fortschritt zu begrüßen, als eine Vereinfachung eingetreten ist und den Lernenden nicht mehr als Fehler angerechnet wird, was früher dafür galt. Freilich ist es sehr wünschenswert, daß über die noch streitigen Punkte (Zusammensetzung der Hauptwörter, Veränderlichkeit oder Unveränderlichkeit des participe passé) eine Verständigung zwischen Akademie und Oberschulrat erzielt werde, und daß die Bildung der in Aussicht gestellten Kommission nicht lange auf sich warten lasse!

Oréans gibt in seinem Büchlein die Beispiele, die die neue Schreibweise veranschaulichen, gesperrt gedruckt, so daß sie deutlich ins Auge fallen. Er behandelt der Reihe nach Substantif (Mehrzahl oder Einzahl, Zweigeschlechtigkeit, Mehrzahl der Personennamen, Zusammensetzung), Article, besonders Teilungsartikel, der den Schülern bisher so viel Kopfschmerzen machte, Adjectif, Verbe, Adverbe. Überall kommt der sprachgeschichtliche Gesichtspunkt zu seinem Recht, denn der Lehrer des Französischen soll doch keineswegs bloß die neuen Bestimmungen kennen; er soll sich und anderen auch Rechenschaft geben können, warum dies so und das so ist. Oréans zieht daher mit Recht überall die historische Grammatik heran, auf Grund deren entschieden wird, ob und wieweit die neue Schreibung Berechtigung hat.

Für die Fachgenossen und die Gebildeten überhaupt, soweit sie Interesse für Französisch haben, bildet das Werkchen eine dankenswerte Gabe.



DER SPORT UND DIE SCHULE

Von Rudolf Gasch

Wie in der Entwicklung des Kindes der Körper dem Geiste voraneilt, so schließt sich auch in der Jugendgeschichte der Völker der Leibesschule, der körperlichen Erziehung, die Geistesschule naturgemäß an. Die Hellenen sahen in der Bildung des Leibes zu schöner Vollkommenheit eine Hauptaufgabe der Erziehung und die sichere Bürgschaft der Freiheit des Einzelnen und des Volkes. Darum war ihr Gymnasium lange Zeit überhaupt nur leibliche Bildungsstätte, und sein wichtigster Raum wiederum die Palästra. Darum auch war die griechische Gymnastik ein nationales System von Leibesübungen, anerkannt durch Staat und Kirche.

An die hellenische Leibeskunst knüpfte in Wort und Wesen Johann Christoph Guts Muths an, dessen 'Gymnastik für die Jugend' vor nahezu 100 Jahren in zweiter Auflage erschien. Friedrich Ludwig Jahn setzte dann an Stelle der pädagogischen Gymnastik die volkstümliche Turnkunst, ein wohldurchdachtes System einfacher Naturübungen und kunstvoller Gerätübungen auf vaterländischer Grundlage, kerndeutsch in Sprache, Zweck und Gesinnung.

Damals erschienen auf den öffenlichen Turnplätzen in Berlin, Hamburg, Lübeck, Eisenach, Frankfurt, Jena, Breslau u. a. O. in erster Reihe Schüler und Lehrer der Gelehrtenschulen und der Hochschulen, darunter Männer wie Passow, v. Raumer, Kayßler, Thaer, Bernhardi, Diesterweg, Wolfgang Menzel u. a., die Turnanstalten schlossen sich sehr oft an die Gymnasien an, und in den jungen Turngemeinden wirkten Gymnasiallehrer, Studenten und Seminaristen, die als freiwillige Jäger oder als Lützower im Felde gestanden hatten, nun als Vorturner und Turnlehrer.

Nach kurzer Blüte wurde das Turnen in Preußen verboten und auch in anderen deutschen Staaten verfolgt und unterdrückt, bis im Jahre 1842 eine allerhöchste Kabinetsordre Friedrich Wilhelms IV. 'die Leibesübungen als einen notwendigen und unentbehrlichen Bestandteil der männlichen Erziehung' förmlich anerkannte und in den Kreis der Volkserziehungsmittel aufnahm. Die Gymnastik, wie man sich vorsichtig und vornehm ausdrückte, sollte dem Ganzen des Erziehungswesens angereiht und mit den öffentlichen Lehranstalten verbunden unter die Aufsicht der Direktoren gestellt werden. —

In den folgenden Jahrzehnten entstanden nun überall in Preußen und in den meisten anderen deutschen Staaten Schulturnplätze für Gymnasien, Seminare

und höhere Stadtschulen, später auch für Volksschulen, während ein neuer Meister des Turnens, Adolf Spieß, die alten Jahnschen Leibesübungen methodisch ordnete und geschickt ergänzte. Spieß ist der Schöpfer unseres Schulturnens mit seinen Frei- und Ordnungsübungen, seinem Klassenturnen und seinem methodischen Lehrgange. Seit dieser Zeit hat sich das Vereinsturnen der Männerturnvereine vom Schulturnen naturgemäß äußerlich getrennt, wirkt aber doch bis auf den heutigen Tag befruchtend darauf ein. Wollen wir doch nicht vergessen, daß unsere deutsche Turnlehrerschaft zum größten Teile aus den Vereinen hervorgegangen ist und noch hervorgeht. Hier erwirbt der junge Turnlehrer Liebe und Begeisterung für seinen anstrengenden Beruf, hier findet der ältere immer von neuem frische Anregung für den Schulunterricht.

Auch die Schüler der höheren Schulen sind den Turnvereinen der Erwachsenen nie ganz fern geblieben. Oft genug wurden turnfertige Gymnasiasten durch ihre Lehrer dort eingeführt, um später selbst als Turnlehrer zu wirken, auch besondere Riegen und Abteilungen der Vereine sind mit Erlaubnis der Schule aus deren Zöglingen gebildet worden, in Leipzig z. B. von den zwei städtischen Gymnasien und dem Realgymnasium. Schließlich sind innerhalb der Schulgemeinde besondere Schülerturnvereine entstanden, zumeist in Preußen.

Meines Wissens hat keine dieser Beziehungen und Einrichtungen, die doch schon recht alt sind, zu ernsten Klagen Anlaß gegeben, wohl aber hat der Turnlehrer durch die genannten turneifrigen Schüler meist eine willkommene Unterstützung beim Unterricht gefunden und eine anregende Einwirkung auf unlustige Mitschüler erkennen können.

Der neue Aufschwung des Turnens um die Mitte des vergangenen Jahrhunderts ist neben der von Frankreich drohenden Kriegsgefahr wesentlich zurückzuführen auf eine Streitschrift des Medizinalrates Lorinser, 'Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen' betitelt, die ein allgemeines Siechtum der angeblich überbürdeten Schüler prophezeite. Nahezu gleiches Aufsehen erregte im Jahre 1881 eine ähnliche Streitschrift des Düsseldorfer Amtsrichters Emil Hartwich: 'Woran wir leiden'. Sie rief eine allgemeine Bewegung für Körperpflege hervor, wurde in allerhöchsten Kreisen gelesen und beantwortet und veranlaßte wohl mittelbar den Goßlerschen Ministerialerlaß von 1881, worin das Turnen im Freien und die Neubelebung der Turnspiele empfohlen wurden. Es heißt darin u. a.: 'Öfter und in freierer Weise als es beim Schulturnen in geschlossenen Räumen möglich ist, muß der Jugend Gelegenheit gegeben werden, Kraft und Geschicklichkeit zu betätigen und sich des Kampfes zu freuen, der mit jedem rechten Spiele verbunden ist. Es gibt schwerlich ein Mittel, welches wie dieses so sehr im stande ist, die geistige Ermüdung zu beheben, Leib und Seele zu erfrischen und zu neuer Arbeit fähig und freudig zu machen.' — Die Schule muß das Spiel in ihre Pflege nehmen, und zwar nicht bloß gelegentlich, sondern grundsätzlich und in geordneter Weise.

Bei der 40. Deutschen Philologenversammlung in Görlitz 1889 erregte eine Spielvorführung der Gymnasiasten allgemeine Teilnahme, man schickte Lehrer nach Görlitz, ahmte den Spielbetrieb dort nach und nannte die ganze Be-

wegung für das Jugendspiel, an deren Spitze sehr bald der Görlitzer Abgeordnete v. Schenckendorff trat, kurzweg die Görlitzer Spielbewegung. Durch Gründung eines Zentralausschusses, Einrichtung von Spielkursen, Versammlungen und Vorträgen von Wanderrednern, durch eine geschickte Agitation bei Behörden von Staat und Stadt, Flugschriften und statistische Erhebungen, kurzum durch eine geradezu beispiellose werbende Tätigkeit gelang es Herrn v. Schenckendorff sehr bald, maßgebende Leute und einflußreiche Kreise für die Spielbewegung zu gewinnen und auch dort Teilnahme zu erwecken, wo man dem deutschen Turnen bislang recht kalt gegenüber gestanden hatte.

Nach dem Beispiele Preußens wurden in ganz Deutschland die Spiele an höheren Schulen eingeführt, Spielplätze eingerichtet, Spielleiter ernannt. Das Spiel wurde Mode.

Wesentlich half dabei die Englandsucht der besseren Stände, die, am Ausgange des XIX. Jahrh. beginnend, die junge Spielbewegung leider sehr schnell unter das Zeichen des englischen Sports stellte. Hatte man bis dahin unsern britischen Nachbarn nur die Pferde- und Radrennen sowie das Wettrudern nachgeahmt, so erschienen jetzt der Laufsport, Segelsport, leichte Athletik, Lawn Tennis, Fußball, Kricket u. a. m., die gemischte Gesellschaft einer bunten Bühne.

Angesichts solcher Vielgestaltigkeit scheint es mir ein vergebliches Bemühen, den Proteus Sport durch eine kurze deutsche Erklärung festzulegen. Kommt es uns doch auch gar nicht so auf den englischen Originalsport an, sondern auf den Sport, der sich nach englischem Vorbild hier in Deutschland als lokale Varietät der Stammform entwickelt hat.

Immerhin kann ich auch den englischen Sport, wie es Dr. Witte in Reins Encyklopädie wünscht, nicht als das englische Turnsystem gelten lassen. Seine verschiedenen Übungen sind voneinander völlig unabhängig, werden einzeln und einseitig betrieben, sind nirgends als Ganzes Gegenstand planmäßiger gemeinsamer Übung oder auch nur der Teilnahme mehrerer Liebhaber. Auch will der englische Sport gar kein Mittel zur körperlichen Erziehung sein, sondern nur der Unterhaltung, dem Vergnügen, der Erholung dienen.

Es ist also vollständig verfehlt, ihn als System der hellenischen oder schwedischen Gymnastik oder dem wohlgeordneten Gefüge des deutschen Turnens gegenüber zu stellen.

Wie erscheint nun der deutsche Sport englischer Abkunft dem kritischen Auge des Freundes der Jugend?

Auf den ersten Blick wirkt er blendend, bestechend. Werden doch seine Übungen in frischer, freier Luft ausgeführt, sind sie doch wohl geeignet Mut, Ausdauer und schnelle Entschlossenheit zu wecken und meist anregend genug, um die Teilnahme der Schüler lange zu sichern und immer von neuem wachzurufen. Sportliche Wettkämpfe fordern strenge Enthaltsamkeit.

Das sind Vorzüge, die ich offen anerkenne und als Turnlehrer zu schätzen weiß — leider stehen ihnen bedenkliche Nachteile gegenüber, Nachteile, die man keineswegs nur in den Auswüchsen des Sports finden kann, wie seine

Freunde so gern behaupten, sondern die dem inneren Wesen des Sports anhaften und seiner ganzen Betriebsweise eigentümlich sind.

Der Sport ist einseitig und macht einseitig, während eine gute körperliche Erziehung vielseitig bilden soll. Die meisten Jünger des Sports betreiben nur eine Wettübung, nur ein Spiel, um schneller und sicherer zu ihrem Ziele zu gelangen, zu Sieg und Gewinn. So kann meist der Werfer nicht laufen, der Hochspringer nicht Weitspringen, ja selbst bei einfachen Übungen wird wieder Spezialitätentum getrieben: der Läufer auf kurzer Strecke leistet nichts im Dauerlauf, oder sportlich ausgedrückt, der 'Flieger' kann nicht 'stehen'. Auch beim Sportspiel ist es ähnlich. Der Fußballspieler bevorzugt meist dies eine Spiel und sieht auf andere oft verächtlich herab. Im Spiele selbst findet dann noch eine merkwürdige Arbeitsteilung statt, die zu billigen wäre, wenn die Spieler nur die Plätze wechselten. Das geschieht aber nicht. So bleibt der Vorderspieler oder Stürmer, der am meisten laufen muß, stets auf seinem Platz, um sich möglichst gut mit seinem Nachbarspieler einzuarbeiten. Sollte er bei demselben Spiele als Hintermann oder gar als Torwärter eintreten müssen, er würde dieses Amt vielleicht gar nicht ausfüllen können. Der Torwärter einer guten Mannschaft steht meist ruhig da und friert, er gleicht dem Steuermann, der nur den Geist, nicht die Arme anstrengt. Beide gleichen wieder einem geschickten Fabrikarbeiter, der nur eine bestimmte Maschine bedienen kann.

Zweitens nimmt der Sport keine Rücksicht auf das Schönheitsgefühl, ja er verletzt oft genug den Anstand und die gute Sitte. Da es bei sportlichen Übungen allein auf den Erfolg ankommt, so wird dem Übenden auch die Körperhaltung zur Nebensache.

Hierfür nur ein Beispiel. Wir lehren die Schüler beim Hochspringen, rechtwinklig zur Springschnur anzulaufen, die Beine beim Fliegen zu schließen und elastisch auf beide Füße niederzuspringen. Der Sprung in anmutiger Bogenlinie erweckt den Eindruck schöner Sicherheit. Der sportliche, sogenannte schottische Hochsprung dagegen führt den Springer von der Seite her im spitzen Winkel an die Schnur heran, die Beine gelangen nacheinander darüber und entsprechend die Füße auf den Boden. Der Oberkörper liegt beim Fliegen fast wagerecht, die Haltung ist unschön, der Niedersprung ganz unsicher. Trotzdem kann auf diese Weise höher gesprungen werden, sie ist aber ebenso unnatürlich und gefährlich wie unschön.

Ich will hier gleich einschalten, daß mehrere Schüler von mir, die in Sexta ihren sauberen Hochsprung gelernt hatten, in Tertia den Sportsprung einführen wollten und erst durch Androhung von Strafe sich die sportlichen Unarten abgewöhnen konnten.

Beim Sportspiele tritt an Stelle der vornehmen deutschen Spielweise, die oft dem Gegner sogar entgegenkommt, z. B. beim Schlagball durch hohe und gerade Schläge, eine nur auf den Sieg ausgehende, rücksichtslose Behandlung des Gegners, reich an Kniffen und Schlichen.

Das gesamte Spiel bietet das Bild mühsamen Ringens, nicht ein Schauspiel

edlen, jugendlichen Wettstreites. Unschön sind auch viele sportliche Kleidungsstücke, sackartige Schwitzer, die heraushängenden Hemden gleichen, grellfarbige Trikots und Kappen, kurze Hosen an den halbnackten, oft schmutzigen Beinen, das reine Hanswurstkostüm, wohl geeignet den Geschmack junger Leute gründlich zu verderben.

Hat doch in Leipzig die Verwaltung des Sportplatzes strenge Bestimmungen treffen müssen, um die täglichen Besucher der Zuschauerplätze vor solchen unschönen Zerrbildern zu schützen. Vorigen Herbst war ich Zeuge, wie dort der Platzwärter einen jungen Studenten, der in einer Art Badehose radfahren wollte, von der Bahn wegwies. Früher sah man ähnliche Kostüme dort sehr viel.

Zum dritten ist der Sport keineswegs so gesundheitsfördernd, wie ihn auch Vertreter der modernen Spielbewegung gern hinstellen möchten. Der Sportsmann spielt nicht, um frische Luft zu genießen im Freien, sondern er geht hinaus, weil er in der Stube nicht Fußball spielen oder radeln kann. Er übt ferner nicht, um seinen Körper fürs Leben zu stählen, sondern er kräftigt neben einzelnen Muskelpartien — meist der Beine — Herz und Lungen, um da oder dort einen Preis zu erringen, gleichviel ob seine Gesundheit durch eine mäßige Anstrengung gefestigt oder durch eine übermäßige Anstrengung dauernd geschädigt wird.

Wohl mag ein kräftiger, ausgewachsener Körper bei vernünftiger Steigerung der Leistungen selbst den härtesten Kraftproben gewachsen sein, keineswegs aber der in Entwicklung begriffene, oft schwächliche Leib aller Knaben und Jünglinge. Ich erinnere hier an Dauerläufe über tausend und mehr Meter, an das lange Umherjagen beim Fußball, an die Straßenrennen auf große Strecken[1]) mit dem Rade, an das Heben schwerer Gewichte.[2])

Wer gebietet auf Sportplätzen dem erschöpften Knaben energisch Halt? Wer zwingt den blaß werdenden Jüngling zum Aufhören, wenn seine Kraft sichtlich zu Ende ist? Gewiß keiner seiner Altersgenossen, nein mit lautem 'Hip, Hip'-Geschrei spornen die Klubmitglieder beim Endspurt den atemlosen Läufer zur höchsten, letzten Kraftentfaltung an.

---

[1]) Auch das Radfahren ist schon an einer österreichischen Realschule zum Gegenstand der Wettübung gemacht worden durch ein Rennen über 20 km. — Die Herzoglich Anhaltische Regierung wies in einer Verordnung vom 12. April 1898 ausdrücklich darauf hin, daß 'die Schule als solche mit der Pflege des Sports nichts zu tun hat, daß demselben daher innerhalb des lehrplanmäßigen Unterrichts, wie in Verbindung mit Turnspielen ebensowenig Raum zu gewähren ist wie bei Gelegenheit öffentlichen Schauturnens und ähnlichen festlichen Veranstaltungen der Schule. — Im allgemeinen hat das Radfahren seinen sportlichen Charakter schnell verloren und wird wohl nur von sehr wenig Schülern als Rennsport ausgeübt. — So kann auch die Schule getrost ihren auswärtigen Schülern, die auf dem Rad den Schulweg zurücklegen, durch Einrichtung von Aufbewahrungsräumen entgegenkommen, ohne dadurch den Sport zu fördern.

[2]) Athletenklubs von Volksschülern habe ich wiederholt im Leipziger Rosental und in den Promenaden bei ihren 'sportlichen' Übungen beobachtet. Die Jungen behandelten ihre 'schwere Aufgabe' mit großem Eifer und bedachten nicht, daß ihre Gewichte viel zu schwer für sie waren.

Schon beim gewöhnlichen Fußballspiel ohne Aufsicht übermüden sich unsere Schüler, ohne es in der Aufregung des Wettkampfes zu merken. Ein Turnlehrer, der seine Jungen in der Stunde so anstrengte, wie sich diese aus Ehrgeiz bei jedem Wettspiele selbst anstrengen, gehörte wegen vorsätzlicher Körperverletzung auf die Anklagebank. In einem Vortrage über Herzkrankheiten hat Prof. Schott aus Nauheim, dem Bade der Herzleidenden, warnend darauf hingewiesen, daß in den letzten Jahren der übertriebene Sport in erschreckender Weise zu Herzstörungen führe. Die Zahl derartig entstandener Herzübel, deren erste Anfänge gemeinhin leicht übersehen werden, habe er in den letzten Jahren stetig wachsen sehen. Prof. Eulenburg warnt in einem Aufsatz über Nervenhygiene ebenfalls vor jeder Art sportsmäßigen Betriebes der Leibesübungen, überhaupt vor der Verknüpfung der rein hygienisch-pädagogischen Bestrebungen mit den im kindlich jugendlichen Alter verfrühten und gefährlichen Anregungen der Eitelkeit und des Ehrgeizes.[1])

Diesen ernsten Mahnungen schließen sich jetzt schon die Klagen der deutschen Ersatzkommissionen über Herzerweiterungen an. In England mußten von 11000 jungen Männern, die sich im Vollgefühl ihrer Kraft zum Kriegsdienst freiwillig meldeten — in Manchester war es — 8000 wegen Körperfehler zurückgewiesen werden, während weitere 2000 als felddienstuntauglich nur in die Miliz eingestellt wurden.[2])

Verletzungen des Körpers, Armbrüche, Armverrenkungen und Schlüsselbeinbrüche durch Hinfallen, Verwundungen des Kopfes durch Zusammenstoßen, Beschädigungen der Schienbeine und des Unterleibes durch Fußtritte finden sich besonders häufig bei Fußballwettspielen. Liest man doch oft genug in den eingehenden Sportnachrichten unserer Tageszeitungen, daß Spieler durch 'scharfes Draufgehen' der Gegner kampfunfähig wurden, obwohl das Spiel ohne Aufnehmen des Balles (Association) weit harmloser ist als der Rugby-Ball der amerikanischen Studenten (mit Aufnehmen), deren Wettspiele gleich den Gladiatorenkämpfen des Altertums blutige Opfer fordern. Der verstorbene Altonaer Oberlehrer Dr. Schnell, gewiß der sachverständigste Führer der Spielbewegung, der auch dem Sport wohlwollend gegenüberstand, äußerte sich doch tadelnd über das Sportspiel: 'Schon jetzt vollziehen sich bei uns in Deutschland ähnliche Vorgänge wie in England. Seit es bei manchen sportlichen Fußballklubs Sitte geworden ist, so oft wie möglich Aufsehen erregende Wettspiele

---

[1]) In seinen Sozial-hygienischen Betrachtungen über den modernen Sport (Berlin, Coblentz 1897) verurteilt Dr. med. Albert Albu den Sport und insbesondere den Wettsport und schreibt: 'Keine einzige Übung reicht auch nur entfernt an das Turnen heran, wie es sich in Deutschland ausgebildet hat. Kraft und Widerstandsfähigkeit gegen alle schädlichen Einflüsse können nicht sicherer als durch methodische Turnübungen erworben werden.'

[2]) Dr. Richard Zander in Königsberg verwirft in seiner Schrift: Die Bedeutung der körperlichen Übungen für die Entwicklung des Körpers und für die Gesundheit (Hamburg, Verlagsanstalt A.-G. 1897) den sportsmäßigen Betrieb der Leibesübungen, besonders die sportlichen Wettkämpfe und das Training.

auszufechten, hat das Spiel angefangen, roh zu werden' (Monatsschrift 1899, S. 143). Derselbe berichtet nach einer englischen Zeitschrift (Contemporary Review, November 1899), daß viele englische Cricket- und Tennisspieler im Winter nicht zum Saisonspiel, dem Fußball nämlich, übergehen, weil es durch Wettspiele verroht wird.[1])

Unterdessen ist auch bei uns das Wettspiel geradezu zum Selbstzweck der Sportklubs geworden, woran nicht nur die fertigen Spieler teilnehmen, sondern auch die halbfertigen und unfertigen in zweiten, dritten und vierten Mannschaften. Der Wettkampf mit den Nachbarvereinen genügt auch nicht mehr, Kunstreisen werden angetreten, von denen die Zeitungen unter Namensnennung der Kämpfer wochenlang vorher berichten, ja am gleichen Tage spielt vielleicht die erste Mannschaft eines Leipziger Klubs in Prag, die zweite in Magdeburg, die dritte in Halle, die vierte in Zwenkau. Alle Sonntage während der Saison wechselt das Bild. Die Reisekosten für die Gastspieler werden aus den Eintrittsgeldern der Zuschauer gedeckt und in den Großstädten meistenteils von unseren Schülern aufgebracht, die oft zu Hunderten den Wettkämpfen zusehen, soweit sie nicht selbst mitspielen oder wo anders auf Reisen sind.

Vormittags und nachmittags, Sommer und Winter, bei Regen und Schnee ercheinen da die kleinen Stammgäste der Sportplätze, geduldig aushaltend mit warmem Kopfe und oft recht kalten Füßen. Also auch darin wird den Forderungen der Gesundheitspflege keine Rechnung getragen! Weil Gäste da sind und Eintrittsgeld erhoben wurde, müssen die jugendlichen Schauspieler eben trotz Regen und Sturm, bei schlüpfrigem Boden oft bis in die Dunkelheit hinein spielen[2]), während die Zuschauer zum mindesten einen kräftigen Schnupfen mit nach Haus bringen. Bei schönem Wetter werden wohl durch die 22 Spieler eines Wettkampfes Hunderte junger Leute ins Freie gelockt; wäre es aber nicht vorteilhafter, wenn diese Hunderte lieber spazieren gingen, statt an einem Flecke festgebannt zu stehen, ebenso unbeweglich, wie ihre geschickteren Freunde beweglich sind?

Auch schädliche Reizmittel soll es beim Fußballspiele schon geben, teilte mir doch ein Schüler beim Chemieunterricht mit, daß von Wettspielern das Arsenikessen der Bergführer nachgeahmt würde. Ebenso sind mir Fälle bekannt, wo sich Schüler sportgemäß trainiert haben, sogar mit der bei Jockeys

---

[1]) Ein Prager Fußballklub konnte nach einem Bericht von Dr. Schnell nicht zu einem Wettspiele gegen die Altonaer Spieler antreten, weil seine Mannschaft durch vorangegangene Wettspiele dezimiert war. — Bei einem Wettspiele in Berlin wurde die siegende Mannschaft vom Publikum bedroht. — Bei einem Barlaufwettspiele Berliner Turnvereine mußte eine 'Sportmannschaft', die als Gast zugelassen war, wegen ihres rohen Spieles aufhören.

[2]) Die Times schreibt: 'Von der Menge, die bei Wettspielen die Crocket- und Fußballplätze umlagert, werden Tausende nur von der Schaulust, gar zu viele auch von der Wettleidenschaft herbeigelockt. Sie stehen auf der sittlichen Höhe der wüsten Horden, die man auf allen Rennplätzen antrifft.'

üblichen Schwitzkur.[1]) Auch in Berlin sind Klagen über das Trainieren der rudernden Schüler laut geworden. Nach Dr. med. Schmidt in Bonn ist aber das Trainieren zwischen dem 14. und 20. Jahre, wo das Herz sehr schnell und stark wächst, der Gesundheit nachteilig, die Schwitzkur sogar gefährlich für Erwachsene.

Bei dem letzten Vorwurf, den ich gegen den Sport erhebe, gebe ich gleich Herrn Direktor Prof. Vollert in Vegesack, einem großen Freunde des Jugendspieles, das Wort. Er schreibt (Turnen u. J., 1900, S. 273): 'Die «Athletik» wie der Sport sind international geworden. Wir brauchen aber gar nichts Internationales, gar nichts: unser Einheimisches ist reichlich ebensogut wie jenes Eingeführte. Mit mir würde eine nicht geringe Zahl von Freunden des deutschen Volkstums es als Erlösung betrachten, wenn die meisten jener aus Fremdland uns aufgenötigten Spiele wieder verschwänden und zugleich jene rasende Engländerei mit sich nähmen, die jetzt einen Teil unseres Volkes unheimlich durchseucht.'

Das ist vielleicht etwas stark ausgedrückt, es kann einem aber wirklich unheimlich werden, wenn man hört, wie beim Tennisspiel englisch gezählt wird, wie selbst Volksschüler die Geräte englisch zu benennen suchen[2]), wie man in Haltung und Kleidung den englischen Vettern nachäfft. Es kommt hier weniger auf den Begriff des Internationalen an als auf die erbärmliche Würdelosigkeit, die nach etwas Fremdem hascht, wo das Heimische näher liegt.

Würdelos war auch das Verhalten Berliner Fußballspieler, die gegen einen tschechischen Klub in Prag spielten, mit dem die Deutschen daselbst nicht verkehrten, würdelos die Begrüßung durchreisender dänischer Spieler in der Reichshauptstadt, nachdem jene in Prag über Deutschland gespottet hatten. —

Aus meinen Darlegungen geht hervor, daß der Sport in Gegensatz zur Schule gelangen muß, sowohl zur gesamten Schulzucht als auch zu den Schulfächern des Turnens und Spielens. Der Sport will in Freiheit zur Freiheit erziehen, wenn er überhaupt erziehen will, die Schule durch Zucht auch auf dem Spielplatze. Die Schule richtet ihr Augenmerk auf die Durchschnittsleistung aller, der Sport auf die Höchstleistung einiger weniger; die Schule will allseitig bilden, dem Sport ist dies zum mindesten gleichgültig; die Schule vermeidet ängstlich jede Überanstrengung, sie will durch Turnen kräftigen und bietet das Spiel als Erholung, der Sport setzt den flüchtigen Erfolg an Stelle dauernden Gewinnes ohne Rücksicht auf die Gesundheit. Die Schule zeigt ferne große Ziele und erzieht zur Bescheidenheit, der Sport kommt der einseitigen Veranlagung entgegen, führt sie bald zum Sieg und erzeugt leicht Selbstüberhebung. Allzugern halten die Helden der Sportplätze ihre kleinen

[1]) Ein Schüler von mir, der keineswegs zu fett war, entschuldigte seine auffällige Mattigkeit beim Turnen mit einer Schwitzkur, die ihm zum Preis im Schnellaufen verhelfen sollte. Freudestrahlend stellte er eine erhebliche Gewichtsabnahme bei sich fest.

[2]) Das Kgl. Württembergische Kultusministerium erließ an die Rektorate der Gelehrten- und Realschulen am 27. Oktober 1901 eine Verordnung gegen die Anwendung von Fremdwörtern bei den Spielübungen der Schüler.

Taten für verdienstlich, sie verwechseln die Werte der Dinge, werden eingebildet und anmaßend.

Hier ein Urteil der Times: 'In der Neigung, die Spiele ernst zu nehmen, sie als Hauptbeschäftigung und nicht als Erholung erscheinen zu lassen, liegt eine Gefahr für die Lebensanschauung des gesamten Volkes, denn unbewußt wirken diese Sporthelden auf die Wertung internationaler Ideale mit ein, die doch von den Stätten höherer Bildung Veredlung, nicht Verflachung erfahren sollten.'

Diese Klage zeigte ihre Berechtigung beim Burenkriege. Unsere Turnvereine würden bei einem Kriege dezimiert werden, Turnfeste und Wetturnen könnten nicht mehr stattfinden; in England blieben während des Afrikanischen Krieges Spiel und Sport auf der Höhe. Seine Helden waren daheim geblieben, wohlhabende Leute aber verreisten nach Afrika, um dem Kriege wie einem sportlichen Schauspiele zuzusehen.[1])

Die unmittelbare Schädigung des Turnunterrichts und der Schulspiele durch sportbetreibende Schüler habe ich schon mehrfach gestreift, sie ist um so empfindlicher, als der Turnlehrer mehr wie der andere Lehrer auf den guten Willen seiner Schüler angewiesen ist und gegen deren passiven Widerstand kaum ein Zuchtmittel besitzt. Auf dem Spielplatze ist der Leiter jetzt geradezu gezwungen, Fußball spielen zu lassen, sonst würden viele Schüler überhaupt nicht hinauskommen.

Auf die Aufmerksamkeit der Schüler beim Unterricht wirkt die Ermattung nach den sportlichen Wettkämpfen und vorher die Aufregung über die Entscheidung dabei gewiß sehr oft ein, ja ihre ganze geistige Entwicklung kann durch die beständige Vorbereitung auf Wettkämpfe erheblich gestört werden.

Die Form, in der an unsere Schüler der Sport herantritt, ist ziemlich verschieden. In kleineren Orten werden sie durch Lesen von Sportschriften, durch gelegentliche sportliche Schauspiele, durch Sportberichte in Zeitungen zur Bildung von kleinen Sportvereinen veranlaßt: Fußballklubs von Quartanern sind schon dagewesen. Bei solchen Vereinigungen kommen erfahrungsgemäß die meisten Unglücksfälle vor, die oft noch verheimlicht werden.

In größeren Städten suchen sich die Sportklubs aus den Schülern zu rekrutieren, ältere Schüler werden zum Eintritt bewogen, jüngere Schüler läßt man mitspielen oder vereinigt sie zu sogenannten Jugendabteilungen ohne die Schule zu befragen. Gewandte Schüler ziehen natürlich bald den Klub, wo sie oft sogar gegen Erwachsene spielen, dem Schulspielen, wo auch die Schlechten aus der Klasse mitmachen, gern vor.

---

[1]) Der Reichsbote schreibt: 'Ein Sportvolk verliert in mancher Hinsicht den sittlichen Maßstab und den sittlichen Ernst, insofern es alles, auch die wichtigsten Dinge, unter dem Gesichtspunkte des Sports betrachtet. Der junge Engländer betrachtet auch den Krieg als Sport, er läßt ihn aber ausüben (von den Offizieren abgesehen) von der Hefe des Volkes. Aber als Zuschauer findet er sich ein wie zu einer Boxervorstellung. Klingt es nicht geradezu fabelhaft, daß eine Gesellschaftsreise nach dem Kriegsschauplatze in Angriff genommen werden sollte?'

Drittens werden von Geschäftsleuten, den Verwaltungen der Sportplätze oder den Redaktionen der Sportzeitungen athletische Meetings und Wettspiele von Schülern ausgeschrieben, wo gegen Einsätze von 30 Pfg. bis 3 Mk. Medaillen, Meisterschaftstitel und Wertpreise zu erwerben sind.

In Berlin wurden die Aufforderungen zu Wettkämpfen vor den Schulen verteilt[1]), in Leipzig beim Tennisturnier konnte der Klassenlehrer über Fortschritte und Leistungen seiner Schüler — beim Wettkampfe im Einzel- oder Doppelspiel — schon früh beim Kaffee aus den Nachrichten das Wichtigste erfahren.

Eine Berliner Sportzeitung veranstaltete Umfragen über die Überbürdung der Schüler an höheren Schulen, wobei Eltern und Schülern strengste Verschwiegenheit zugesichert wurde.

Daß nun unsere Schüler dem Sport leicht in die Hände fallen, ist begreiflich und bedarf hier keiner weiteren Begründung. Trotz der gegenteiligen Bemühungen der Turnlehrer nehmen in Leipzig viele ältere und leider auch schon jüngere Schüler ohne Befragen der Schule am Spiel- und Vereinsleben sportlicher Klubs teil, oft unter falschem Namen. Ich habe ferner festgestellt, daß auch Schüler, die wegen körperlicher Fehler, z. B. wegen Herzfehler vom Schulturnen dispensiert wurden, in Sportvereinen tätig waren, daß andere um Wertpreise liefen oder an Wettspielen mit Eintrittsgeld teilnahmen. Auch an den Kunstreisen nach anderen Städten sind Schüler beteiligt gewesen. Verderblich wirkt noch der Umstand, daß die meisten Sportvereine ihr Heim, oft auch ihre Umkleideräume in einer Kneipe haben, wo sie auch sonst verkehren, daß ferner die meisten Mitglieder der Sportklubs zwar noch im jugendlichen Alter stehen, aber als Kaufleute, Techniker, Buchhandlungsgehilfen und Handwerker viel mehr Freiheit genießen, als die Schule ihren Zöglingen außerhalb der Anstalt gestatten darf.

Aus alledem ergibt sich meiner Ansicht nach eine doppelte Aufgabe für die Schule, in negativer und positiver Hinsicht. Sie soll ihre Schüler vor dem sportlichen Betrieb der Leibesübungen bewahren, soll aber auch das ihre tun, um die Angriffe der Sportsleute und ihres urteilslosen Gefolges gegen Schulturnen und Schulspiele zu entkräften.

Dafür schlage ich folgende Maßregeln vor:

1. Der Eintritt in Sportklubs und deren sogenannte Sonderabteilungen und ebenso die bloße Teilnahme am Spiele der Klubs — in dieser Form werden die Verbote jetzt gewöhnlich umgangen — ist den Schülern aller Klassen auf Grund der Schulgesetze zu verbieten. Die Eltern sind auf diese Bestimmungen ausdrücklich und wiederholt aufmerksam zu machen, z. B. im Schulprogramm.

In diesem Sinne verbietet auch der Allerhöchste Erlaß vom 27. Januar

[1]) Die Wettkämpfe waren 'nur offen für Schüler höherer Lehranstalten zu Berlin' und sollten auf der Radrennbahn in Treptow stattfinden. Darunter befand sich 'Weitsprung mit Vorgabe', Meisterschaftslaufen über 1000 m und Vorgabelaufen über 3000 m. Ob die Berliner Schulen dagegen eingeschritten sind, ist mir unbekannt.

1898 gleich im ersten Absatz die Teilnahme der Schüler an den Ruderübungen der Erwachsenen.[1])

2. Vereinigungen jüngerer Schüler zur Pflege der Spiele sind nicht zu gestatten, ebenso nicht Wettspiele in unteren Klassen.

3. Vereinigungen älterer Schüler zu gleichem Zwecke sind nur im Rahmen der Schule und unter Aufsicht eines Lehrers gestattet. Der Beitritt zu einer solchen Vereinigung bedarf der Genehmigung des Rektors, Klassenlehrers und Turnlehrers, damit nicht ungeeignete Schüler einen maßgebenden Einfluß erlangen.

Der aufsichtführende Lehrer muß streng darauf halten, daß die Übungen nur zur Erholung, nicht sportgemäß betrieben werden, daß die Kosten mäßig bleiben und ungeeignete Schüler entfernt werden.

Rudervereinigungen sollen nicht durch Geld zum Ankaufe von Booten und Bootshäusern unterstützt werden, da an solchen Vereinigungen an sich schon wohlhabendere Schüler teilnehmen und ihre Übungen nur einer beschränkten Zahl zugute kommen.

4. Wettkämpfe von Mannschaften gegen andere Schulen sind nur am Schlusse des Schuljahres mit besonderer Genehmigung des Rektors zu gestatten. Wettkämpfe gegen Sportvereine, sowie die Teilnahme einzelner Schüler an sportlichen Wettkämpfen sind zu verbieten. Auch davon ist das Haus zu unterrichten.

Dagegen wären folgende positiven Bestimmungen zur Bekämpfung des Sports vielleicht geeignet:

1. Das Turnen ist möglichst im Freien abzuhalten, die Turnhalle muß mindestens zweimal wöchentlich gründlich gereinigt werden und ist im Winter mittags und abends naß auszuwischen. Die Schüler sollen Turnschuhe tragen.

2. Im Sommer treten in den Mittel- und Oberklassen an Stelle der Ordnungs- und Freiübungen Übungen im Laufen, Springen und Werfen.

3. Die Teilnahme an den Schulspielen ist womöglich obligatorisch zu machen, nötigenfalls unter Beschränkung ihrer Häufigkeit und Dauer. Es ist viel wichtiger, daß alle Schüler einmal in der Woche spielen, als daß ein Teil davon dreimal spielt.

4. Die Spiele sollen in der Hauptsache sogenannte Kampfspiele sein: Barlauf,

[1]) Die fünf 'Gesichtspunkte', nach denen der Erlaß das Rudern eingerichtet haben will, sind folgende: 1. Die Schüler sind von den Rudervereinen Erwachsener grundsätzlich fernzuhalten. 2. Die Ruderübungen der Schüler sind durch einen rudersportlich vorgebildeten Lehrer und einen erfahrenen Arzt zu überwachen. 3. Bei Wettrudern ist die Öffentlichkeit auszuschließen. 4. Die Benutzung eigentlicher Rennboote ist nicht gestattet. Bei Wettfahrten ist die Ruderbahn auf 1200 m zu verkürzen. 5. Am Wettrudern dürfen nur Schüler der Prima und Obersekunda teilnehmen. Da das seinerzeit vom Kaiser gestiftete Bootshaus zu klein geworden ist, so verlangte der Minister Studt neuerdings im preußischen Landtage 99500 Mk. zum Ankaufe eines Grundstückes und 6000 Mk. zur Errichtung eines neuen Bootshauses, weil fünf Schülervereine jetzt Bootshäuser von Sportvereinen benutzen. Der Antrag wurde bekanntlich abgelehnt, allerdings hauptsächlich deshalb, weil Berliner Stadtschulen mit in Frage kamen, wofür der Staat nichts bezahlen sollte.

Grenzball und besonders deutscher Schlagball sind dem Fußball vorzuziehen. Letzterer ist nur den Oberklassen zu gestatten, darf aber auch hier nie ausschließlich gespielt werden.

5. Einmal im Jahre findet ein Schulfest statt mit einfachen Wettkämpfen aller Klassen und einem gemeinsamen Fünfkampfe der Oberklassen.

6. Die Ausflüge der Klassen sollen durch Wanderlieder belebte Märsche sein, keine Vergnügungsreisen, wobei die Bahnfahrt und das Mittagessen Hauptsache sind.

Bekanntlich trat in Griechenland im Laufe der Zeit an Stelle der volkstümlichen Gymnastik die sportgemäße Athletik, wie in Olympia nicht mehr die Blüte griechischer Jugend, sondern eine wohltrainierte Schar gewerbsmäßiger Berufsturner zum Wettkampfe erschien, ein Zeichen der Entartung und des Verfalles. Ebenso klagt man nun in England (Daily Mail), daß 'der Sport anfänglich wohl gut gewesen sei, jetzt aber bei vielen den Hauptlebenszweck bilde, dem der Intellekt geopfert werde. Die Generation, welche England groß gemacht, habe sich wenig um die Spiele gekümmert, auf die man heute eine so übertriebene Aufmerksamkeit und Energie verwende.'

Das Fußballspiel wird in England schon von fest angestellten, gut bezahlten Berufsspielern der vornehmen Klubs ausgeübt; das Radwettfahren ist auch bei uns ähnlich wie zum Teil das Pferderennen zu einem Erwerbszweige geworden, und im Wettbureau der Großstadt erscheint in fragwürdiger Gesellschaft auch der Schüler höherer Lehranstalten. Der verpflanzte Sport hat sich bei uns viel schneller entwickelt als in seiner Heimat, er beginnt jetzt schon zu entarten

Möge darum das Gymnasium, das einst zuerst vaterländischen Leibesübungen gastlich seine Hallen öffnete, jetzt deutsches Turnen und deutsches Spiel weiter ausbilden, nicht aber durch Vermischung mit ausländischem Sport zu seiner Entartung beitragen! Auch hier gilt es, wie im Kampfe für geistige Güter, wertvollen Besitz zu wahren.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

J. B. Seidenberger, Grundlinien idealer Weltanschauung, aus Otto Willmanns 'Geschichte des Idealismus' und seiner 'Didaktik' zusammengestellt. Braunschweig 1902. 300 S. 3 Mk.

Der Verfasser hat in geschickter und zuverlässiger Weise die Grundgedanken des von Willmann vertretenen Idealismus aus dessen beiden Hauptwerken herausgeschält und sie übersichtlich gruppiert. Ob freilich die in dem historischen Teil des Buches enthaltenen, gelegentlich ziemlich knappen, kritischen Bemerkungen über die einzelnen Philosophen den 'breiteren Schichten der Gebildeten', an die nach der Vorrede die Schrift sich wendet, verständlich sein werden, erscheint mir recht fraglich.

Das Urteil über den Wert des Buches wird aber auch bedingt sein durch dasjenige, welches wir über die darin verfochtene idealistische Weltanschauung fällen; diese deckt sich aber mit der überhaupt von der katholischen (neuthomistischen) Philosophie vertretenen. Es ist von vornherein verständlich, daß alle die, welche im Naturalismus nicht die Lösung des Welträtsels erblicken, die vielmehr in einem Geistesleben, das von der naturwissenschaftlichen Betrachtungsart überhaupt nicht verstanden und gewürdigt werden kann, Sinn und Wert der Welt und des Weltgeschehens suchen, in gewissen grundlegenden Gedanken übereinstimmen. So war auch Willmanns 'Didaktik', in der seine idealistische Welt- und Lebensansicht mehr im Hintergrunde bleibt und nicht ihre spezifischen Formen hervortreten läßt, mit allseitigem Beifall aufgenommen worden, und sie ist in der Tat durch die wirklich philosophische Behandlungsweise des Stoffes eines der trefflichsten Werke der neueren pädagogischen Literatur. Anders die 'Geschichte des Idealismus'! Sie hat teilweise scharfe Verurteilung erfahren. Sie verdiente diese auch, vor allem wegen des unangemessenen Tones, in dem besonders Kant darin behandelt ist. Wenn jemand, wie Willmann es tut, diesem Denker 'Sophistik', 'Leichtfertigkeit', 'Verblendung', 'Cynismus' und ähnliches vorwirft, so drängt sich von vornherein die Vermutung auf, daß der Grund solcher Vorwürfe in einem nicht tief genug gehenden Verständnis liegt. Und diese Vermutung bestätigt sich bei näherer Prüfung. In der Tat, wer Kants kritischen Idealismus in der Erkenntnistheorie mit Subjektivismus und Nominalismus schlechthin zusammenwirft, wer meint, seine Autonomie in der Ethik sei 'ihrer Natur nach Egoismus', führe zur 'Ungebundenheit' und 'Isolierung' der Individuen, ja zur 'anarchistischen Freiheit', von dem wird man sagen können, daß er, bei aller Kenntnis der Einzelheiten des Kantischen Systems, seinen großen Grundgedanken verständnislos gegenübersteht; darüber mag ihn, wenn nicht erneutes Studium von Kant selbst, so vielleicht das der grundlegenden Interpretationswerke von Herm. Cohen aufklären.

Damit soll natürlich nicht behauptet werden, daß in der Kantischen Philosophie die definierte und ewig gültige Form des Idealismus vorliege, aber das darf mit aller Bestimmtheit gesagt werden: wenn sich die neuthomistische Philosophie die Kraft zutraut, Kant innerlich zu überwinden, so werden ihre Versuche erst dann auf ernste Beachtung rechnen dürfen, wenn sie ein wirkliches Verständnis Kants beweisen. Daß man ein solches zur Zeit, in Frankreich wenigstens, auch von seiten katholischer Philosophen, mit Energie anstrebt, zeigt der ausführliche Aufsatz von A. Leclère,

Le mouvement catholique kantien en France im letzten Heft der 'Kantstudien' (Jahrgang VII Heft 2/3 S. 300—363). Eine 'einheitliche Weltanschauung auf dem Boden des Christentums und neuzeitlicher Geistesbildung' — wozu unser Verfasser mit seinem Buche hinleiten will — läßt sich nicht gewinnen ohne gründliches Verständnis Kants. Wahrscheinlich würden bei einem solchen die Vertreter der neuthomistischen Philosophie auch zu der Erkenntnis kommen, daß sie in viel mehr Punkten in der Sache mit Kant übereinstimmen, als sie bis jetzt im allgemeinen annehmen, und vor allem würden sie es vielleicht besser einsehen, wie tief Kant durchdrungen ist von einem vergeistigten Christentum. Alsdann würde wohl auch die ganze Diskussion diejenige würdige Form annehmen, die von vornherein erkennen läßt, daß bei allen Unterschieden im Theoretischen der praktische Idealismus des Gegners, seine reine, nach Wahrheit strebende Gesinnung als selbstverständlich vorausgesetzt wird. So berührt es denn auch an der Arbeit Seidenbergers besonders wohlthuend, daß er das, was in der Darstellung Willmanns mit Recht Anstoß erregte, tunlichst weggelassen oder gemildert hat. August Messer.

O. Langer, Deutsche Diktierstoffe in Aufsatzform, vermehrt durch Einzelsätze, für den Unterricht in der Rechtschreibung. Zum Gebrauche an höheren Lehranstalten sowie Bürgerschulen und für den Privatunterricht. Dritte verbesserte Auflage. Leipzig, G. Freytag 1903. 136 S. geb. 2 Mk.

Die dritte Auflage von L.s Buch unterscheidet sich von der zweiten besonders durch die Aufnahme von 67 neuen Diktierstoffen, die damit auf 340 Nummern angewachsen sind, ferner dadurch, daß 16 aus Einzelsätzen bestehende Stücke eingefügt, und daß in Nr. 279—289 Abschnitte mit solchen Fremdwörtern aufgenommen sind, die ihrer Herleitung nach zusammengehören; endlich durch die Verwendung der neuesten amtlichen Rechtschreibung. Auch kleinere Änderungen kann man auf Schritt und Tritt beobachten; bald sind die Beispiele vermehrt, bald die Regeln besser begründet, bald Sätze umgestellt u. s. f.

Der Stoff ist außerordentlich reichhaltig und mannigfaltig. Briefe, Erzählungen, Beschreibungen und lehrhafte Stücke anderer Art wechseln miteinander ab, ebenso lateinische und deutsche Schrift. Für befremdlich wird man halten, daß die Fremdwörter durch besondere Abschnitte eingeübt werden sollen, zumal da vielfach solche mit unterlaufen, die dem Schüler in den unteren Klassen höherer Lehranstalten kaum vorkommen dürften, wir irrationale Wurzeln, Affinität, Monokotyledonen, amorph, Hydrostatik, Hypertrophie u. a.; doch hat der Verf. wenigstens in den Fußnoten immer eine gute deutsche Übersetzung gegeben. Ab und zu ist auch der Ausdruck nicht ganz einwandfrei, z. B. S. 73 A.: 'der Kölner Dombau blieb sehr lange Zeit unfertig und wurde erst 1880 vollendet' (statt der Kölner Dom); S. 76: 'nur ist es schade, daß es nur wenigen beschieden ist'; 'kraxeln' für klettern und 'nur mehr' für nur noch S. 75 sind österreichische Provinzialismen; 'er erschrak, als er die Bescherung entdeckte' S. 21 ist zu trivial.

Im übrigen erscheint das Buch recht brauchbar, zumal auch durch Sperrdruck und Fettdruck überall das Bedeutsame stark hervorgehoben ist. O. Weise.

DER GRIECHISCHE UNTERRICHT IM NEUEN GYMNASIUM

Von Ferdinand Hornemann

Als im Jahre 1900 die Pfingstkonferenz in Berlin jene denkwürdigen Beratungen pflog, aus denen die Lehrpläne für die höheren Schulen Preußens von 1902 hervorgewachsen sind, da schien es einen Augenblick, als wenn die Sache des griechischen Unterrichts am Gymnasium verloren wäre. Es ist besonders das Verdienst zweier Männer, Harnacks und Wilamowitz', daß es dahin nicht kam, daß dem Gymnasium sein Schatz und sein Kleinod erhalten blieb. Früher hieß es: Mit dem lateinischen Aufsatz steht und fällt das Gymnasium; mit weit größerem Recht kann man heutzutage sagen, daß es stehe und falle mit dem griechischen Unterricht. Nicht bloß in dem äußerlichen Sinne, daß es ohne das Griechische vor dem Realgymnasium kein Fach mehr voraushaben würde, sondern in der tieferen Bedeutung, daß erst mit dem Griechischen das Wesen und der Sinn der gymnasialen Bildung sich vollendet.

In einem der schönsten Kapitel seiner Geschichte der neueren Philosophie schildert W. Windelband Wesen und Wert der klassischen Periode unserer Dichtung und Philosophie. Die Bewegung, die mit der ersten Renaissance begonnen hatte, aber in der Mitte abgebrochen war, wurde damals fortgeführt und abgeschlossen. Durch die gewaltige Erscheinung Friedrichs des Großen war die Sehnsucht nach nationaler Zusammengehörigkeit und Größe mächtig geweckt, aber die politischen Verhältnisse waren so kleinlich und unerfreulich, daß die bedeutenderen Geister darin keine Befriedigung fanden, sondern nur in ihrem intellektuellen und ästhetischen Leben die nationale Gemeinschaft finden zu sollen glaubten. Zwei Männer haben dieser unvergleichlichen Zeit ihren Charakter aufgeprägt: Kant und Goethe. Die Philosophie des großen Königsbergers war das reife Resultat aller der philosophischen Bewegungen von den zerstreuten Anfängen des modernen Denkens an bis in das XVIII. Jahrh. hinein und ebendeshalb fähig den Keim für die ganze folgende Entwicklung des philosophischen Denkens zu bilden. Gleichzeitig schmolzen in der Poesie Goethes und der Seinigen die modernen Ideen und Formen in eine kongeniale Erneuerung des klassischen Geistes ein; in ihm kam der geschichtliche Prozeß der Aneignung der Antike, welcher im XV. und XVI. Jahrhundert eingesetzt hatte, zum Abschluß. Was damals noch den deutschen Geist gleichsam überwältigt und dadurch unfrei gemacht hatte, war nun zu einer Bereicherung und Vertiefung geworden, welche die nationale Eigenart hebt und kräftigt. So waren Kant und Goethe die beiden königlichen Geister, um welche sich alle übrigen

Großen dieser Tage, die einen dem einen, die andern dem andern näher, gruppieren. Deshalb zeichnet sich diese höchste Blütezeit des deutschen Kulturlebens vor allen andern Epochen der Geschichte durch eine so innige Gemeinschaft der philosophischen und der poetischen Bewegung aus, wie sie niemals vorher dagewesen ist. Die Philosophie mußte aus ihrem eigensten Bedürfnis heraus Fühlung suchen mit dem künstlerischen Leben. Die letzte Synthese der kritischen Philosophie Kants bildete der Begriff des künstlerischen Genies. Und was er in der Kritik der Urteilskraft theoretisch darüber entwickelte, wirkte lebendig in der genialen Persönlichkeit Goethes. Darin liegt eines der bedeutsamsten Momente unserer Kulturgeschichte: der große Philosoph denkt den großen Künstler — Kant konstruiert den Begriff der Goetheschen Dichtung. So reichten sich in derselben Zeit, wo der europäische Staatenbau aus den Fugen ging und das alte Deutsche Reich zusammenbrach, Dichtung und Philosophie die Hände, um die eherne Schlange einer nationalen Bildung aufzurichten, in der die Zukunft ihr Heil finden sollte.

Diese nationale Bildung ist das wahre geistige Fundament der heutigen Zustände. Aus ihr ist als aus ihrer kräftigsten Wurzel und zugleich mit der sittlich größten Berechtigung im XIX. Jahrh. die Neubegründung der deutschen Nationalität hervorgegangen. Keine Schule, die den Anspruch macht deutschnationale allgemeine Bildung zu lehren, kann an dieser Tatsache vorübergehen: sie muß die Elemente der Bildung überliefern, die damals zu einem so wunderbaren Bau sich vereinigt haben. Und davon hat unsere Zeit trotz aller ihrer Enge, trotz alles ihres Naturalismus und Materialismus ein natürliches Gefühl. Denn wer ist der Heros der Bildung, auf den heutzutage wieder und immer wieder die Verehrung sich richtet? Goethe, in dessen genialer Natur eben die Fäden jener Kulturbewegung zusammenliefen. Der Springbrunnen seiner Bildung, in tausend Röhren spielend, wurde durch drei Ströme gespeist: Griechentum, Christentum und moderne Naturforschung. Hellenische Naivetät floß mit evangelischer Kindlichkeit zusammen, die Heiterkeit des alten Griechenlands mit der Freudigkeit des Christentums, daneben das Entzücken über die Offenbarungen, die er seinem ernsten Studium der Natur verdankte.[1]) Nehmen wir noch hinzu, daß er auch das Englische und Französische beherrschte, selbst bis zu der Fähigkeit seinen Empfindungen darin dichterischen Ausdruck zu verleihen, so weitet sich die Bildung dieses einen wunderbaren Mannes zu dem Typus einer nationalen Bildung aus, die doch wieder auch in der Nation noch keine Grenze findet, sondern ebenso allgemein menschlich wie kerndeutsch ist.

Es gibt tatsächlich keine deutsche allgemein bildende Schule, die nicht in irgend einer Form und Mischung alle Elemente der Bildung Goethes enthielte. Jede Schule aber, die zu wissenschaftlichen Studien vorzubilden den Anspruch erhebt, muß sie, aus den Quellen schöpfend, in solcher Tiefe und Ausdehnung dem Schüler nahe bringen, daß sein Geist von ihrem Geiste berührt und genährt wird, muß auch dem Schüler das klare Bewußtsein vermitteln, daß in

[1]) Langguth, Goethes Pädagogik S. 328.

dieser Fülle und in ihr allein echte deutsche Bildung besteht. Denn was fordert das Wesen der Wissenschaft sonst, als daß sie das, was andere nur durch abgeleitete Darstellungen erfahren, unmittelbar aus den Quellen studiere, und daß sie alles, was unbewußt in den Seelen der Vielen, Allzuvielen wirkt, mit bewußtem Erkennen ergreife und im Denken neu schaffe? Wenn aber in Goethes Geiste die modernen Ideen und Formen eingeschmolzen waren in eine kongeniale Erneuerung des klassischen Geistes, wie können wir diesen dann in unseren wissenschaftlichen Vorbildungsschulen entbehren? Muß er nicht vielmehr die Luft bilden, in der sie leben und atmen? Und wenn dies wahr ist, wie konnte man nur denken, man genüge dem hohen Ideale wissenschaftlicher Vorbildung, wenn man Übersetzungen an die Stelle der antiken Originale setze, oder gar, wenn man die reinste Ausgestaltung des antiken Geistes, die griechische Sprache, Kunst und Literatur, aus der Schule entferne? Oder hat die klassische Philologie einen Zweifel darüber gelassen, daß die griechische Bildung die originale, die römische die abgeleitete ist?

Also: solange das Gymnasium sich zu den wissenschaftlichen Vorbildungsanstalten rechnet, ist ihm der griechische Unterricht nicht nur das Kleinod, das es vor allen anderen Schulen auszeichnet, er ist sogar sein Lebenselement, der Teil seines Inhalts, in dem sich seine Bestimmung, die moderne deutsche Bildung historisch zu entwickeln, erst erfüllt und vollendet. Freilich muß dann auch das Ziel dieses Unterrichts so tief und innerlich wie möglich aufgefaßt werden. Eine der wesentlichen Aufgaben des Gymnasiums ist, wie Ahrens schon vor fünfzig Jahren sagte, den griechischen Geist in seinen bedeutendsten Kundgebungen auf den Geist des Schülers bildend einwirken zu lassen. Die bildende Kunst der Griechen muß also mit Hülfe aller der dafür vorhandenen, großenteils wirklich vortrefflichen Anschauungsmittel den Schülern nahe gebracht werden; dies ist jedoch nur zum Teil Aufgabe des griechischen Unterrichts, andere Fächer — Zeichnen, Geschichte, Erdkunde, auch Latein — haben daran wesentlich mitzuwirken. Dagegen fällt es dem griechischen Unterricht selber als Hauptzweck zu, durch den griechischen Geist, wie er sich in der Literatur und Sprache offenbart hat, bildend auf die Jugend einzuwirken.

Allein so, wie er jetzt ist, dient dieser Unterricht seinem Zweck nur sehr unvollkommen, wie mir scheint, vor allem aus zwei Gründen: erstens, weil die Lektüre unrichtig gewählt und auf die Klassen verteilt wird, und zweitens, weil noch immer zu viel Zeit und Kraft auf einen noch dazu viel zu mechanischen Betrieb der Grammatik verwendet wird. In den beiden Tertien bildet ein Lesebuch, das natürlich der Hauptsache nach nur als Unterlage für den Unterricht in der Formenlehre dient, fast den ganzen Lesestoff; nur etwa zwei Bücher Anabasis kommen in Obertertia hinzu. In Untersekunda werden noch zwei, in Obersekunda noch eine Stunde ausschließlich der Grammatik vorbehalten, in den Primen 'je nach Bedürfnis' Wiederholungen und Zusammenfassungen aus der Grammatik nebst schriftlichen Übersetzungen aus dem Griechischen und in das Griechische angesetzt. Wir gehen also gewiß nicht

fehl, wenn wir meinen, daß nahezu die Hälfte der gesamten verfügbaren Zeit auf Einübung der Grammatik verwandt wird. Und auf die übrigen Stunden ist die Schriftstellerlektüre wenig sachentsprechend verteilt. Homer zieht sich bis in die Prima hinein; denn da er erst in Untersekunda einsetzt, wird es schwerlich möglich sein viel mehr als die Odyssee vor Eintritt in die Prima zu lesen. Von attischer Prosa aber liegt in den Sekunden nichts als der minderwertige Xenophon, alles andere drängt sich in der Prima zusammen. Da soll nach den geltenden Lehrplänen neben der Ilias Sophokles (auch Euripides) und Platon, Thukydides, Demosthenes und 'andere inhaltlich wertvolle Prosa' gelesen werden und doch noch Zeit sein für 'geeignete Proben aus der griechischen Lyrik'. Ja in den methodischen Bemerkungen ist endlich noch von einem in II und I 'etwa in Gebrauch zu nehmenden' Lesebuche die Rede, welches 'die den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisende Betrachtung zu ihrem Rechte bringen' soll. Wie ärmlich also die ersten Jahre an wirksamem Lesestoff, und wie erdrückend die Überfülle in den letzten!

Doch tadeln ist leicht, besser machen schwer, und ich würde mir niemals zutrauen die richtigen Mittel zur Aufhebung dieser Mängel des griechischen Unterrichts anzugeben, wenn nicht ein Lehrgang und ein Lehrverfahren des griechischen Unterrichts schon gefunden und durch dreißigjährige Übung erprobt wäre, mit dessen Einführung die Besserung von selbst eintreten würde, ich meine die von H. L. Ahrens in Hannover vor etwas mehr als fünfzig Jahren eingeführte Methode des Ausgehens vom Homerischen statt vom attischen Dialekt.

Wir wollen den griechischen Geist auf die Seelen unserer Schüler wirken lassen. Das ist offenbar nicht zu erreichen, indem sie fünf, sechs, sieben oder noch mehr bedeutende Schriftsteller anlesen, sondern nur indem sie in wenige der hervorragendsten sich wirklich einlesen, so daß ihnen deren Art in Sprache und Gedankenführung geläufig wird und sie dem Gehalt ihrer Werke, unbeirrt durch die Schwierigkeit der Form, Herz und Geist öffnen können. Darum muß sich die griechische Lektüre auf die durchaus notwendigen Schriftsteller beschränken und alle anderen, auch wenn sie an sich lesenswert wären, entschlossen zurückstellen. Aber welche Schriftsteller sind durchaus notwendig? Ich meine, daß gerade für das Griechische diese Frage verhältnismäßig sicher entschieden werden kann.

Einzigartig ist das Wesen und die Entwicklung des griechischen Volksgeistes gewesen, so wie es nirgend sonst in der Geschichte sich wiederfindet. Die Durchschnittsart des Volkes darf freilich nicht überschätzt werden.[1]) Wer das politische Treiben der Griechen mit seiner Unruhe und Leidenschaft, seiner Schelsucht und Gehässigkeit, seiner Treulosigkeit und Bestechlichkeit verfolgt, wer der vielgestaltigen Betätigung griechischen Erwerbssinnes und griechischer

---

[1]) Das Folgende nach den vortrefflichen Ausführungen von R. Eucken, Die Lebensanschauungen der großen Denker[3], S. 9—91.

Schlauheit nachgeht, wer von der Komödie her in das oft recht widerwärtige Alltagsleben blickt, der überzeugt sich leicht, daß die Griechen ihre Größe erst in hartem Kampfe, auch gegen sich selbst, der Natur abringen mußten. Aber ebenso klar treten auch die großen Züge des griechischen Volkscharakters zutage, die sich in dem Lebenswerk der geistigen Führer der Nation zu weltgeschichtlichem Werte steigerten. Nichts fällt bei den Griechen mehr ins Auge als die große Energie des Lebens, der Trieb zur Entfaltung aller Kräfte, die jugendfrische Lust am Wirken und Schaffen. Sich tätig zu den Dingen zu verhalten, war immer der Kern griechischer Lebensweisheit, aber in aller Beweglichkeit verläßt hier die Tätigkeit nicht den festen Boden einer vorhandenen Welt; sie beseelt die Umgebung des Menschen und wirft überall hin einen Abglanz des Innenlebens des Geistes, aber sie unterdrückt dabei nicht die Eigentümlichkeit der Dinge, sondern nimmt sie auf in das Leben des Geistes. Diese Aktivität gab dem Griechen festen Halt in den Fährnissen des Lebens und befähigte ihn auch seinen Schöpfungen Leben und Seele einzuflößen, seinem Staate sowohl wie den Werken seiner künstlerischen Phantasie. Die Regsamkeit des griechischen Geistes führte aber weiter zu einer fast wunderbaren Universalität, in der die gesamte spätere Kulturentwicklung bis in die Gegenwart hinein für alle ihre Hauptrichtungen Anknüpfungen findet. Damit hängt die Weite und Freiheit des Geisteslebens zusammen, durch die sich der Grieche so sehr von der dumpfen Befangenheit des Barbaren geschieden fühlte, und von der im Verlauf der europäischen Kulturentwicklung schon zweimal eine so schöne befreiende Wirkung ausgegangen ist, daß wir Ähnliches auch in der Zukunft von ihr erwarten dürfen. Zur Freiheit aber gesellt sich geschwisterlich die Klarheit, des Denkens sowohl wie der künstlerischen Darstellung. Die Verbindung beider, die plastische Gestaltung geistiger Kräfte, bildet die Höhe der griechischen Arbeit. Das Streben zur Wahrheit wird hier durch den Drang zur Gestaltung davor behütet, sich von der Welt abzulösen und ins Ungemessene, Pfadlose zu verlieren; das künstlerische Bilden aber ergreift einen großen Gehalt und widersteht sicher einer Verwandlung in bloßen Reiz und Genuß. Durch solche Wechselwirkung empfängt das Ganze eine unversiegliche Frische, durch sie wird das Griechentum wie kein anderes Volkstum auffaßbar auch für den jugendlichen Geist, ein pädagogischer Stoff von der höchsten Vollendung.

Ebenso einzig wie der Charakter des griechischen Geisteslebens ist auch der geschichtliche Verlauf seiner Entwicklung. An der Spitze derselben steht ein naiver, den Menschen eng mit der sinnlichen Umgebung verflechtender Lebensstand, und der künstlerische Genius des Volkes hat schon diesen Anfang seiner Kultur in Werken von unvergänglicher Schönheit und Klarheit, in den Dichtungen Homers, festgehalten. Kein anderes Kulturvolk Europas hat etwas Ähnliches vermocht, weder die Römer, noch die neueren Nationen oder wir Deutsche. Wollten wir Dichtungen suchen, die eine ähnliche Entwicklungsstufe unseres Volksgeistes spiegeln, worauf könnten wir anders greifen als etwa das Fragment des Hildebrandsliedes, das ein glücklicher Zufall uns

aufbewahrt hat? Aber wenn auch die Heldenlieder alle erhalten wären, die Karl der Große sammeln und sein frommer Sohn vernichten ließ, so hätten wir doch nichts, was dem Homer auch nur von fern zu vergleichen wäre. Große Epen von tief ergreifendem Gehalt hat unser Volk erst auf einer weit späteren Bildungsstufe erzeugt, in der Zeit der konventionellen Gesittung des Rittertums. So ist es also nur bei den Griechen möglich, eine Volkskultur in ihrer Entwicklung von der naiven Kindheit an in Literaturwerken zu verfolgen, und wir gewinnen dadurch zugleich den sonst nirgends zu erringenden pädagogischen Vorteil, daß wir unseren Schülern den griechischen Volksgeist in einer dem Kindesalter innerlich verwandten Ausprägung vor die Seele führen können. Vor allem für das Übergangsalter von der Knabenzeit zur Jünglingszeit, für das Alter der sich entwickelnden Pubertät, sind Homers Dichtungen ein Lesestoff, wie er mit aller Kunst nicht vollkommener geschaffen werden könnte. In Tertia ist deshalb das richtige Alter, um die Homerlektüre zu beginnen, in der Obersekunda sollte sie, soweit möglich, abgeschlossen werden. Sie wird durch weitere Hinausschiebung zwar nicht wertlos, denn jedes Lebensalter kann sich an der köstlichen Einfalt Homers erfreuen, aber die beste Zeit ist doch dann versäumt, wenigstens für solche märchenhafte Abschnitte wie die Abenteuer der Heimfahrt, die Odysseus den Phäaken erzählt.

Die weitere Entwicklung des griechischen Geistes, das Werden und Wachsen von dem naiven Lebensstande des Homerischen Zeitalters zu einer Vertiefung und Befreiung des Geistes wird freilich durch das undurchdringliche Dunkel überdeckt, welches auf den geistigen Bewegungen des VIII. und VII. Jahrh. ruht, aber im VI. finden wir das Neue schon in deutlicher Entfaltung, und im V. ist sein Sieg entschieden.

So zunächst im Staatsleben. Der alte patriarchalische Staat sinkt dahin, Aristokratien und Demokratien treten an die Stelle. Mit dem Wachsen des Anteils, den der einzelne am Leben und an der Regierung des Staates gewinnt, wird jeder zur Bewegung und Nutzung aller seiner Kräfte aufgerufen, die gegenseitigen Berührungen mehren sich, der ganze Lebensprozeß wird beschleunigt. Die überlieferte Ordnung gilt nicht mehr als selbstverständlich, die Gesetze werden gesammelt und zugleich bearbeitet; dabei erwachen allgemeine Probleme, und der kritischen Reflexion eröffnet sich ein weiter Raum. Man beginnt nach der Vernunft des Bestehenden zu fragen, vergleicht die Einrichtungen anderer Staaten und sucht neue Wege mit Hilfe der Theorie. Zugleich erfolgt eine große Ausdehnung des Lebens durch das Wachstum von Handel und Verkehr, namentlich durch die Anlegung von Pflanzstädten, welche mit fremden Kulturen in Berührung bringen und dadurch auch den Geist vielfach anregen. Daher der unvergleichlich rasche Kulturfortschritt in den Kolonien, zumal den ionischen.

Allein mit den äußeren Formen des Lebens wandeln sich auch die religiösen und sittlichen Ideen. Die alten Götter bleiben in Ehren, aber ihr überkommenes Bild erfährt eine energische Kritik. Anstoß und Zorn erregt, was den geläuterten sittlichen Begriffen nicht mehr entspricht; bald in offenem

Kampf, bald in leiser, kaum bemerkter Umwandlung vollzieht sich eine Verschiebung ins Sittliche und Geistige. Die alten titanischen Gottheiten der Erinyen werden zu den mildwaltenden, versöhnten Eumeniden. Die Orestie des Äschylos hält diesen Wandel religiöser Kultur in großartigem dichterischem Bilde fest. Aber zugleich wächst das Verlangen nach Einheit. Ein göttliches Sein schimmert durch die Mannigfaltigkeit der Einzelgötter hindurch. Von der Forschung her kommt ein pantheistischer Zug in die Religion, die Überzeugung von einem allumfassenden Leben, einer unpersönlichen Gottheit, aus der auch die Seele des Menschen stammt, und zu der sie nach vollbrachtem Lebenslauf zurückkehren wird. Anderseits entspringt aus einem tiefern Gefühl für die Ungerechtigkeit der irdischen Dinge eine Ablösung der Seele vom Weltlauf, der Glaube an eine persönliche Unsterblichkeit und die Hoffnung auf ein besseres Jenseits. So in den Kreisen der Orphiker und Pythagoreer. Die größere Selbständigkeit und Innerlichkeit des ethischen Lebens, die sich im Fortgang dieser Bewegung entwickelte, besonders die Idee des sittlichen Maßes gab der Gesinnung einen neuen Halt, dem Handeln eine neue Norm. Zugleich wurde mit der Wendung zur Lyrik ein reiches Empfindungsleben entwickelt und das Bewußtsein des Subjekts gewaltig gesteigert. Je innerlicher und bewegter aber das Leben wurde, desto mehr wuchsen die Probleme, desto schwerer wurden die Widersprüche des menschlichen Daseins empfunden. Auf diesem Boden ist die attische Tragödie erwachsen. Sie nahm die ethischen Probleme mutig auf und zog auf ihre Weise die Summe menschlichen Schicksals. Der Konflikt des Freiheitsgefühls mächtiger, auf sich stehender Charaktere mit einem Gesamtwillen, der bald als dunkle Gewalt über Göttern und Menschen webt und waltet, bald in dem Einzelgebot einer göttlichen Persönlichkeit hervortritt; der Kampf innerer, aus den Tiefen des Herzens quellender heiliger Ordnungen mit den äußeren Formen des Lebens oder der klugen Überlegung des Zweckmäßigen mit der unschuldigen Reinheit eines kindlich-edeln Gemütes — kurz die ewigen Probleme der sittlich-religiösen Natur des Menschen werden hier zu einer eigentümlichen Lösung geführt. Bevor die Philosophie dem Leben einen neuen Halt gab, waren die Dichter die Lehrmeister der Weisheit.

Mit der Art des Lebens verändert sich der Anblick der Welt. Die mythologische Ansicht der Dinge wird überwunden und eine wissenschaftliche fest begründet. Man sucht die Welt aus ihren eigenen Zusammenhängen, auf natürliche Weise zu verstehen. Die Astronomie weist Ordnung und Gesetzlichkeit auf in den Bewegungen der Gestirne und läßt das All als einen Kosmos erscheinen, die Entdeckung der mathematischen Verhältnisse der Töne zeigt, daß Zahl und Maß auch in dem Kleinen und anscheinend Unfaßbaren waltet. Endlich erhält auch das eigene Leben und Tun der Menschheit das Licht einer objektiven Betrachtung. Aus naiven, noch halb mythologischen Anfängen erwächst eine kritische Geschichtschreibung, die in der Überlieferung unserer Schicksale das Übernatürliche zurückdrängt und im Suchen nach der Wahrheit die überkommenen Nachrichten sondert und sichtet. Mag auch eine fromme Scheu vor den unsichtbaren Mächten das Herz der Autoren erfüllen, der Zug

ihrer Arbeit geht doch dahin, die Erlebnisse aus der Verkettung von Ursache und Wirkung zu verstehen und das Schicksal an die eigene Tat zu knüpfen.

Die gleichzeitige Entwicklung aller dieser Bewegungen, die Zusammenfassung ihrer Ergebnisse in dem Athen des Perikles, der *παιδεία τῆς Ἑλλάδος*, bietet ein wundervolles Schauspiel, wie es die Geschichte an keiner anderen Stelle aufweist. Mit unvergleichlicher Kraft und Frische erfolgt ein sicheres Aufsteigen von traumhafter Befangenheit und kindlicher Gebundenheit zu einem wachen, freien, männlichen Lebensstande; und wieder, wie in der homerischen Epoche, spiegelt sich der Stand der Bildung in Literaturwerken von weltgeschichtlichem Werte. Den Gipfelpunkt der attischen Tragödie bildet das Sophokleische Drama, die Höhe der Geschichtschreibung bezeichnet Thukydides. Wer den Gang des griechischen Geistes in seinen Hauptepochen erfassen will, kann diese beiden großen Autoren nicht entbehren; sie sind für die Mannheit des Griechenvolkes so notwendig wie Homer für die eben erblühende Jugend; sie müssen so eingehend wie möglich im Gymnasium gelesen werden, und zwar naturgemäß später als Homer. Sophokles gehört zweifellos in die Prima, Thukydides ist in den einfach erzählenden Teilen seines Werkes für die Sekunda nicht zu schwer. Ja, ich glaube: wenn man mit Homer beginnt und die Einführung in das Attische bis zum Anfang der Untersekunda verschiebt, dann kann man die Vorbereitung durch Xenophon umgehen und gleich in den Thukydides eintreten. Der ernste Versuch geeigneten Stoff für den Anfangsunterricht aus ihm zu entnehmen, ist meines Wissens noch nicht gemacht; er würde, sobald man nicht an Tertia, sondern an Sekunda denkt, meiner Überzeugung nach durchführbar sein. Jedenfalls aber darf Xenophon nur so lange und so viel gelesen werden, wie es zur Vorbereitung für die Lektüre des Thukydides nötig ist.

Auch unser Volk hat die innere Wandlung erlebt, welche bei den Griechen durch den Übergang von Homer zu Sophokles und Thukydides bezeichnet wird; sie umfaßt das ganze spätere Mittelalter und die große Epoche von den Anfängen des modernen Denkens bis zur Wende des XVIII. und XIX. Jahrh. Und wie bei den Griechen in Sophokles und Thukydides, so gipfelt bei uns diese Entwicklung in Goethe. Aber wie viel schneller, wie viel ungestörter und glücklicher war der Werdegang des griechischen Geistes! Dort ein ungestörtes Wachsen, in seinen letzten Phasen gefördert durch einen Begeisterung und Freudigkeit weckenden großen Krieg für Freiheit und Vaterland — hier nach dem ersten verheißungsvollen Aufsteigen des Neuen die furchtbare Not eines dreißigjährigen verheerenden Kampfes, der die Nation fast bis zum Tode erschöpfte und alle die sprossenden Keime einer freieren Gesittung brach oder doch zurückhielt. Dort jene gewaltige Erweiterung des Wirkungsfeldes durch glückliche Kolonisation mit ihren tausend Antrieben zu geistigem Fortschritt — hier nach einer viel versprechenden Erweiterung des Horizontes durch die aufstrebenden deutschen Städte eine Verwüstung des Wohlstandes der Nation, welche die wirtschaftliche Entwicklung um mehr als zwei Jahrhunderte zurückwarf, das Selbstbewußtsein lähmte und unsere Nation in demselben Augenblick

auf die Sorge um die nackte Existenz beschränkte, als die westlichen Völker Europas, zuletzt England, ihre Macht über die Welt auszubreiten unternahmen. Dort endlich der unaufhaltsame Fortschritt zu Staatsformen, die dem Individuum immer freiere Entfaltung seiner Eigenart gestatteten — hier zwar auch kräftige Ansätze zu einer Mitwirkung immer größerer Teile der Bevölkerung an der Staatsleitung in den ständischen Verfassungen des ausgehenden Mittelalters, ja republikanische Staatsform in den freien Städten, dann aber zugleich mit dem wirtschaftlichen Niedergang ein Zurücksinken in die Fesseln des in der Not des XVII. Jahrh. allerdings notwendigen, aber die Selbständigkeit des einzelnen tötenden Absolutismus. Den Griechen war also ein fröhliches Aufwärtsstreben wesentlich aus eigener freier Tüchtigkeit beschieden, wir Deutsche mußten uns mühsam emporringen mit wechselndem Erfolge und unter wiederholter starker Einwirkung fremder Kulturen. Und während in Griechenland eine volkstümliche Dichtung herrlich aufblühte, erfolgte bei uns, nachdem sich die Poesie eben von den höfischen Kreisen zum Volke gewandt hatte, ein trauriges Absterben der unentwickelten Keime, bis zuletzt eine gelehrte, meist im Formalen sich erschöpfende, unlebendige Poeterei den Sieg gewann. Endlich in der zweiten Hälfte des XVIII. Jahrh. wurden alle diese Hemmungen überwunden. Das deutsche Volk wurde der Einwirkungen der beiden westlichen Nationen Herr und begann sich in seiner Selbständigkeit zu fühlen. Gereift in den geistigen Kämpfen der vorhergehenden Jahrhunderte, erfüllt von der Ahnung des neuen Ideals der freien menschlichen Persönlichkeit und dem Verlangen sich ausleben zu können in allseitiger Entfaltung aller Kräfte und Anlagen des Leibes und Geistes, bemächtigte sich der deutsche Geist der hellenischen Kunst und Dichtung, die ihm in großen Bildern erfüllt zeigte, was er suchte, und auch die Wissenschaft stieg mit reinerem und vollerem Verständnis zu den ewigen Quellen menschlicher Kultur zurück, die in Hellas fließen. Mit kongenialer Freiheit wurde jetzt Homer in Goethes Hermann und Dorothea, Sophokles in der Iphigenie aus deutschem Geist und Gemüt wiedergeboren, und so entstanden Kunstwerke, von denen man mit vollem Recht sagen kann, daß hellenischer Geist in ihnen lebt, die aber doch so erstaunlich modern sind, daß sie nichts Griechisches zu haben scheinen. Das hellenische Schaffen in seinen Glanz- und Höhepunkten hatte diese hohe künstlerische Kraft entbinden helfen; dankbar verehrten deshalb Goethe und die Seinen das Griechentum, und da eine sonnige Heiterkeit der Stimmung und ein sicheres Ebenmaß der Gestaltung von den höchsten Schöpfungen hellenischen Geistes ausstrahlte, so schien ihnen wohl das griechische Leben überhaupt ein unablässiger Festtag; weil bei den Besten eine vornehme Gesinnung alle gemeine Nützlichkeit verscheuchte, so schien das Denken und Sinnen aller Griechen nur hohen geistigen Problemen zugewandt: was die führenden Geister geleistet hatten, wurde dem ganzen Griechenvolke zugeschrieben. Diese Überschätzung ist durch die Wissenschaft unserer Tage als solche nachgewiesen; wir sehen jetzt, daß auch die Griechen im Durchschnitt unvollkommene Menschen waren wie wir, aber jene höchsten Leistungen

der besten unter ihnen auf den Höhepunkten ihrer Volksgeschichte bleiben für uns doch so wertvoll, wie sie es für Goethe waren, ja sie sind uns wertvoller, weil sie eben durch Goethe und seine Zeit ein unveräußerlicher Teil des deutschen Nationalgeistes geworden sind. Neben Homer sind daher Sophokles und Thukydides notwendige Gegenstände des Unterrichts im Gymnasium.

Aber die griechische Geistesgeschichte hat noch eine dritte Höhe erreicht. Bei Sophokles und Thukydides war bei aller Erstarkung des subjektiven Vermögens der Mensch noch nicht losgerissen von den Dingen, er hatte die gemeinsamen Ordnungen noch nicht abgeschüttelt. Aber bald kam die Zeit, daß die Kräftigung des Subjekts, welche mit der Abwerfung der alten Gebundenheit erreicht war, in erregbaren Geistern das Gefühl unbedingter Überlegenheit erzeugte. Das Subjekt stellte sich allein auf sich und bot keck allem Nicht-Ich Trotz. Mit den Sophisten trat der radikale Subjektivismus auf, der den Menschen zum 'Maß aller Dinge' machte, die Überzeugung, daß es keine sachliche Wahrheit gebe, daß uns keine allgemeinen Ordnungen binden, sondern alles auf der Meinung und dem Interesse des einzelnen steht. Alle historische Überlieferung wurde mißachtet, alle Werte umgewertet oder vielmehr entwertet. So entstand eine schwere Krisis, die nur durch eine innere Weiterbildung des Lebens zu überwinden war. Die Befreiung des Subjekts ließ sich natürlich nicht zurücknehmen, aber neue Zusammenhänge und neue Ordnungen im Subjekt selber wurden entdeckt, die den Menschen von Willkür befreien und ihn in sich selbst befestigen konnten. Daß die griechische Philosophie dies vollbracht hat, ist ihr größtes Verdienst und bedeutet zugleich die Höhe ihrer Entwicklung.

Die Bewegung kam in Fluß durch Sokrates, der wenigstens in der äußeren Form seines Wirkens den Sophisten noch nahe stand, ihre Höhe erreichte sie in Platon und ihren Abschluß in Aristoteles. Es ist nicht möglich den griechischen Geist, wie er durch die Jahrtausende fortgewirkt hat und auch in unseren großen Klassikern sich spiegelt, voll zu erfassen, wenn diese Phase seines Lebens unverstanden bleibt. Wir müssen sie deshalb auch in der wissenschaftlichen Vorbildungsschule aus den Quellen zu lehren versuchen; nur der eine Zweifel kann dabei obwalten, ob dieses Studium nicht auch für den Primaner zu schwer sei. Im allgemeinen fällt eigentliches philosophisches Denken sicher aus dem Rahmen der Schule heraus, es setzt zu hohe Abstraktionskraft und zu viel Selbständigkeit voraus, um früher als auf der Universität begonnen zu werden. Aber die glückliche Eigenart des griechischen Geistes macht doch auch hier das sonst Unmögliche möglich. Platon ist trotz der Tiefe der Probleme, die er zu lösen unternimmt, trotz der Weite und Schärfe der Spekulation, die er dabei aufwendet, doch ein Schriftsteller, dem auch der jugendliche Geist sich nähern darf. Denn an erster Stelle ist er allerdings der königliche Denker, der durch allen Schein hindurch siegreich zu einem unsichtbaren Wesen der Dinge vordringt, aber er ist zugleich ein Künstler von Gottes Gnaden. Überall drängt es ihn zum Schaffen und Schauen, mit eindringlicher Klarheit entwirft er große Bilder, eine leichtbeschwingte Phantasie

gestaltet ihm alles Gedankenwerk zu glanzvoller Erscheinung. Und in sein Dichten und Denken ergießt er eine große moralische Persönlichkeit und macht sie zum letzten Maß; nur das gilt ihm als echt und wertvoll, was das Ganze der Seele fördert, was befestigend, reinigend, veredelnd zum Menschen wirkt. Daß in seinem Lebenswerke so Wissenschaftliches, Künstlerisches, Moralisches zusammenstrebt und sich gegenseitig weitertreibt, das gibt ihm seine einzigartige Größe und macht ihn zugleich auffaßbar für die strebende Jugend. Aristoteles hat diese Eigenart nicht. Mit schlichter Sachlichkeit bringt er in nüchterner Prosa den Gehalt des klassischen Griechentums auf einen wissenschaftlichen Ausdruck; ihm fehlt die glutvolle Begeisterung Platons, dafür liegt auf seinem Werke der große Ernst und die stille Freude einer unermeßlichen, fruchtbaren Arbeit. Sein Weltbild ist farbloser, kälter, aber die Zeichnung um so reicher und deutlicher. Eine solche Fähigkeit sich in die gegenständliche Welt zu versetzen, eine solche Unterordnung unter die Dinge ist nicht Sache des angehenden Jünglingsalters. Platon ist wie Schiller in seinen philosophischen Gedichten und noch in höherem Grade als Schiller jugendlich, Aristoteles paßt nur zu der Art des reifen Mannes.

So wird also Platon der Schriftsteller sein müssen, den die Schule aus der letzten Epoche der Geschichte des klassischen Griechentums herausnimmt, und sie erfaßt dadurch das Wesen und den Wert derselben besser, als es durch Aristoteles möglich wäre; denn dieser steht neben dem bahnbrechenden Geiste Platons als Sammler und Ordner, wie so häufig in der Geschichte des menschlichen Geistes der genialen Schöpferkraft die ruhige Sammlung sich anschließt. Aber die Schule stellt sich damit auch den Strömungen der Gegenwart in der richtigen Weise gegenüber. Fehlt es doch auch in unserer Zeit nicht an einem extremen Subjektivismus, der sich einsam von der Welt der Objekte durch eine tiefe Kluft scheiden möchte, der an Stelle vordringender, alle seelische Regung beherrschender Tat Reflexion und Empfindung setzt und die eigene Innerlichkeit zur Hauptstätte des Lebens macht. Möchte nicht das souveräne Ich auch in unseren Tagen sich für den Einzigen und die Welt für sein Eigentum erklären? Droht nicht von da aus eine Umwertung aller Werte, der alle Ordnungen als bloße Satzungen, als Erfindung der Schwachen gelten und das Naturrecht des Stärkeren als ideale Norm erscheint? Gelegentlich kann man daher die Meinung hören, daß unserer Zeit der Hellenismus sympathischer sei als das klassische Griechentum, aber in Wahrheit geht doch, wenn nicht alles täuscht, der tiefere Zug der Gegenwart auf eine ähnliche innere Überwindung des Subjektivismus mit seinem Skeptizismus und seinem Egoismus, wie sie eben Sokrates und Platon den Sophisten gegenüber gelang. Wenn wir also dem Hellenismus die Tore der Schule verschließen und sie dem Platon öffnen, so folgen wir damit doch dem inneren Triebe unserer Zeit. Und auch dem Ziele der historischen Analyse unserer modernen nationalen Bildung nähern wir uns dadurch um einen weiteren Schritt; denn neben Homer und Sophokles war es insbesondere auch Platon, durch dessen Philosophie der griechische Geist auf unsere großen Klassiker einwirkte.

So ist denn der Schluß einfach und klar: um den griechischen Geist auf die Schüler unserer Gymnasien wirken zu lassen, bedarf es nicht mehr und nicht weniger als des Studiums von vier großen Schriftstellern: Homer, Sophokles und Thukydides, Platon. Aber die Eigenart dieser Schriftsteller muß den Schülern so geläufig werden, daß sie ohne Beschwerde selbständig darin weiter lesen können. Denn sonst leidet die Einwirkung des Geistes auf den Geist durch die Schwierigkeit der Form. Dieses hohe Ziel ist nur dann wenigstens annähernd (wie alles menschliche Streben) erreichbar, wenn die ganze Kraft ungeteilt darauf gerichtet wird. Herodot und Xenophon, Lysias und Demosthenes, die Lyriker und alle anderen Schriftsteller, die wir sonst gern mit den Schülern läsen, müssen ausscheiden; denn es ist immer besser das Notwendige gut zu tun als das Wünschenswerte unvollkommen. Außerdem bringt die Fülle der Gymnasialfächer, besonders die große Zahl der Fremdsprachen, welche 'der Gang der Geschichte der Menschheit unseren Schulen aufgenötigt hat', schon an sich eine so vielfache Abwechslung mit sich, daß die größtmögliche Vereinfachung innerhalb der einzelnen Unterrichtsfächer erste pädagogische Pflicht ist. Aber auch wenn sich die Lektüre auf die vier notwendigen Schriftsteller beschränkt, wird es bei der gegenwärtigen Einrichtung des griechischen Unterrichts nicht möglich sein, hinreichend viel und gründlich zu lesen, vielmehr ist dazu noch nötig, daß wir die beiden Jahre der Tertia, die jetzt der Schriftstellerlektüre fast verloren gehen, dafür zurückgewinnen. Dies ist nur möglich, wenn wir mit Ahrens zuerst in den Homer einführen und das Attische auf die Untersekunda[1]) verschieben. Die Odyssee kann dann der Hauptsache nach in der Tertia erledigt, die Ilias in Obersekunda abgeschlossen werden. In Sekunda kommt, nachdem ein Elementarbuch aus Thukydides in diesen Schriftsteller eingeführt hat, die Lektüre der leichteren Partien desselben hinzu, in Prima wird er abgeschlossen. Auf die Prima bleibt Sophokles, auf die Oberprima Platon beschränkt. Der Umfang der Lektüre ist auch so noch in der Prima recht groß, aber doch nicht unüberwindlich, da der grammatische Unterricht in Sekunda abgeschlossen, und in Prima bei der größeren Reife der Schüler und der vielfachen Übung, die schon vorangegangen ist, verhältnismäßig schnell gelesen werden kann. Durch diese Anordnung der Lektüre entsteht der weitere Vorteil, daß nun alles an seiner natürlichen Stelle steht, weil nun sowohl der Gang der griechischen Geistesentwicklung wie auch die wachsende geistige Kraft der Schüler dem Lehrgang entspricht. Auch die geltenden Lehrpläne stehen damit im Einklang; denn sie fordern 'Bekanntschaft mit e i n i g e n nach Inhalt und Form besonders

[1]) Ahrens ließ es in Obertertia anfangen, was natürlich auch möglich ist. Indes sagt er in der Einleitung zur 1. Aufl. des Elementarbuchs, der volle Gewinn seines Lehrganges sei nur zu erwarten, wenn der Schüler mit der ganzen Odyssee vertraut werde, bevor er zu anderer Lektüre fortschreite. Er verlegt demgemäß an dieser Stelle die Absolvierung der Odyssee in die Obertertia und verschiebt, wie ich im Texte vorgeschlagen habe, das Attische in die Untersekunda.

hervorragenden Literaturwerken und dadurch Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums'.

Nur mit dem von Ahrens in Hannover zuerst durchgeführten Lehrgange läßt sich also eine naturgemäße Anordnung und ein genügender Umfang der griechischen Lektüre erreichen, aber auch die bisher noch bestehenden Mängel des grammatischen Unterrichts vermag die Homermethode zu beseitigen.[1]) Für diese war zweierlei besonders charakteristisch: erstens wurde nur das Allernotwendigste aus der Formenlehre vor der Lektüre eingeübt — und zwar ohne Übersetzungsübungen und im wesentlichen deduktiv —, der größte Teil der Formenlehre aber wurde im Anschluß an die Lektüre, soweit möglich induktiv, gelehrt. Anfangs — soweit das Elementarbuch aus Homer reicht — wurde dabei der Unterricht in der Grammatik von der Lektüre nicht getrennt, dann trat Scheidung beider Zweige der Unterweisung ein. Zweitens — und dies scheint mir bei weitem die Hauptsache — wurde die Formenlehre erklärend gelehrt unter Benutzung der Ergebnisse der Sprachwissenschaft. Die Schüler lernten die Formen verstehen und selbst bilden, bezw. analysieren; das mechanische Gedächtnis wurde möglichst wenig belastet. Dies wäre nicht möglich gewesen beim Beginn mit dem Attischen; nur die so vielfach altertümlicheren, meist nicht kontrahierten Formen der Homerischen Sprache sind durchsichtig genug, um von Tertianern auf diese Weise gelernt zu werden. Wenn aber die Formenlehre des Homerischen Dialekts im Anschluß an eine zweijährige Lektüre fest eingeprägt ist, dann können die Schüler das Attische ebenfalls denkend erfassen, weil sie von den älteren, dem Attischen zugrunde liegenden Formen, die sich sämtlich bei Homer finden, nur noch einen oder zuweilen einige Schritte weiter zu gehen brauchen, um die attischen daraus zu entwickeln. Es ist ein Irrtum, wenn man meint, daß sie dann das Homerische und das Attische häufig durcheinander bringen würden; die Praxis hat gezeigt, daß die Eigenart des Attischen vielmehr auf diese Weise deutlicher wird, und Verwechslungen nicht häufiger gemacht werden, als z. B. in der Quarta sich lateinische Wörter in das Französische mischen. So wird durch den Ausgang von Homer der grammatische Unterricht zugleich leichter, interessanter und bildender. Während nach den neuesten Lehrplänen die Grammatik lediglich als das Mittel erscheint, um in die Schriftsteller einzudringen, wird sie durch den Ahrensschen Lehrgang auch an sich wertvoll: die Schüler erhalten einen anschaulichen Begriff davon, was Entwicklung der Sprache ist, und es wirkt auf sie der griechische Geist noch in einer neuen Form: insoweit er sich in dem Wunderbau der griechischen Sprache offenbart. Kein anderes Lehrfach vermag eine ähnliche Behandlung der Sprache zu bieten, auch das Deutsche nicht, selbst wenn das Mittelhochdeutsche in genügender Ausdehnung getrieben werden könnte; aber auch die griechische Sprache kann nur bei dem Lehrgange von Ahrens in dieser Weise erfaßt werden. Die Versuche, seine Methode auf das Attische zu über-

[1]) Zum folgenden vgl. Hoffmann, Eine Neugestaltung des griechischen Unterrichts, Göttingen 1889.

tragen, sind gewiß nicht erfolglos geblieben — so namentlich die des früheren Direktors des Flensburger Gymnasiums, des Geheimrats Dr. A. Müller —, aber es wird doch immer wahr bleiben, was Kuthe im Programm des Gymnasiums zu Wismar Ostern 1900 sagt: 'Bei der Bedeutung Homers für die Schule und für die ganze klassische Bildung wäre es unbedingt am natürlichsten, mit Homer zu beginnen.' Für ihn war der Anfang mit dem Attischen nur ein Notbehelf, der ihm durch die leidige Unmöglichkeit, das Bessere durchzuführen, aufgezwungen wurde. Bei der freieren Luft, die jetzt vom Ministerium her auch bei uns in Preußen weht, fällt dieses Hindernis fort: weshalb also sollte sich das Gymnasium nicht dem Besseren zuwenden?

Der Erfolg würde zeigen, daß es mit Recht geschähe. Denn nicht bloß für die Einführung in die griechische Formenlehre bietet Homer eine vortreffliche Grundlage, sondern fast noch mehr für die Erlernung der Syntax. Der homerische Satzbau ist einfach und durchsichtig, statt der Unterordnung herrscht noch die losere und leichter zu übersehende parataktische Fügung, die fast an die kindliche Erzählungsweise mit ihrem steten 'und da' erinnert. Lange Perioden mit kunstvoller Wortstellung oder mehrstufiger Abhängigkeit der Nebensätze und stilistischen Feinheiten fehlen durchaus, Natürlichkeit und schlichte Einfalt geben der Darstellung eine unvergleichliche Leichtigkeit und Verständlichkeit. Aber doch sind die Grundlagen der griechischen Syntax im Homer völlig klar erkennbar, teilweise — wie z. B. das Wesen des Perfekts, auch der Modi — in einer ursprünglicheren und daher reineren Ausprägung als im Attischen. Wenn man nun, wie ich vorschlug, zwei Jahre nur Homer liest, so werden in und mit der Praxis diese einfachen Grundlagen so geläufig, daß nachher die attische Syntax leicht und schnell darauf aufgebaut werden kann.

Endlich ist die Homerische Sprache geeigneter als die attische, einen festen Grund in der Wörterkenntnis zu legen. Denn sie enthält viele Stammwörter und einfachste Ableitungen, die in der jüngeren attischen Rede durch einen Nachwuchs künstlicherer Bildungen verdrängt sind. Oft finden sich bei Homer auch noch die ursprünglichen Wortbedeutungen, die im Attischen veraltet oder durch übertragene überwuchert sind. Homer hat eben alle Eigenschaften in hoher Vollendung, die einen Schriftsteller zur ersten Einführung in eine fremde Sprache geeignet machen. Nicht ein einziger anderer griechischer Schriftsteller kommt ihm darin gleich.

Treffen alle diese Erwägungen zu, so ist fast wunderbar, daß bis in die jüngste Zeit noch immer so viel Bedenken gegen die Einführung der Homermethode geltend gemacht werden und Glauben finden. Es ist für sie alle charakteristisch, wie Direktor Dr. Richter auf der Hannoverschen Direktorenkonferenz von 1891 hervorhob, daß sie theoretischer Natur sind, während fast alle Schulmänner, die es wirklich mit der Ahrensschen Methode versucht haben, ihre Anhänger geworden sind. Ich nenne nur von der genannten Hannoverschen Direktorenkonferenz die Zeugnisse von Ebeling (dem früheren Direktor des Gymnasiums zu Celle), Dörries (dem früheren Direktor des Gymnasiums in Hameln) und Capelle, dem Nachfolger von Ahrens selbst in

Hannover; ferner aus der Schleswig-Holsteinschen Direktorenkonferenz von 1889 die von dem verstorbenen Direktor Steinmetz und von dem Geheimrat Müller, dessen Unterrichtswerk ich oben bereits erwähnte. Der letztere trat auch auf der Straßburger Philologenversammlung lebhaft für Erneuerung der Ahrensschen Methode ein. Und alle die Versuche, dieselbe auf das Attische zu übertragen — wie sie Geheimrat Müller in Flensburg, Kuthe in Wismar und Parchim, die Direktoren Gronau und Baltzer in Schwetz gemacht haben — sind doch ebenfalls indirekte Beweise für ihre Brauchbarkeit.

Es ist zu hoffen, daß diese vielen Zeugnisse aus der Praxis neben der etwa dreißigjährigen Probe, welche der Ahrenssche Lehrgang in Hannover bestanden hat, die Zweifler zum Schweigen bringen werden, um so mehr, als jetzt auch Männer wie Wilamowitz und Geheimrat Matthias warm für einen erneuten Versuch damit eingetreten sind. Ich habe mich daher mit einem Hannoverischen Kollegen, Dr. Agahd, zur Erneuerung der Homermethode vereinigt, nachdem einige Anstalten ihren Entschluß kundgegeben haben sie einzuführen, sobald geeignete Lehrbücher dazu vorliegen. Ich hoffe, in kurzem eine homerische Formenlehre nach dem heutigen Stande der Sprachwissenschaft bearbeitet vorlegen zu können, und gleichzeitig wird Dr. Agahd ein Elementarbuch aus Homer neu ausarbeiten. Die übrigen Teile des Unterrichtswerks sollen so schnell folgen, daß diejenigen Gymnasien oder Reformgymnasien, die einen Versuch mit der Homermethode machen wollen, ihn schon Ostern 1904 beginnen können. Hoffentlich gelingt es, den Gedanken des genialen Begründers dieser Methode eine allgemeinere Wirkung zu verschaffen; damit würde meiner Überzeugung nach eine neue Epoche in der Geschichte des griechischen Unterrichts eingeleitet sein, in welcher der hohe Wert des hellenischen Geistes für die deutsche Bildung erst voll hervortreten würde.

DAS DEUTSCHE GELEHRTENSCHULWESEN IN AUSLÄNDISCHER BELEUCHTUNG

Von Ernst Schwabe

(Fortsetzung)

In den folgenden Blättern soll der Faden einer früheren Abhandlung aufgenommen werden, die das gleiche Thema zu behandeln unternahm.[1] Denn seit dem Erscheinen jener Arbeit sind von unseren ausländischen Fachgenossen so viele Beobachtungen über unser deutsches höheres Schulwesen angestellt worden und so viele Urteile darüber in Büchern und Zeitschriften hervorgetreten, daß es sich jetzt schon wieder nötig macht, sie zusammenfassend zu betrachten und einer kritischen Würdigung zu unterziehen, wenn man nicht den Überblick über diesen Zweig der pädagogisch-wissenschaftlichen Arbeit des Auslandes verlieren will.

Ehe jedoch an die Betrachtung des einzelnen gegangen werden kann, sind einige allgemeine Bemerkungen, die für die Gesamtorientierung nötig erscheinen, vorauszuschicken.

Auch an den literarischen Erscheinungen der letzten beiden Jahre, 1901 und 1902, läßt sich dieselbe Beobachtung machen, die sich schon früher uns aufdrängte, daß nämlich die Beobachtungssphäre und Beurteilungsweise unserer ausländischen Kritiker sich nach den Ländern gliedert, denen sie entstammen. Die einen von ihnen haben mit dem ausgesprochenen Zwecke unser Land bereist, bei uns pädagogisch zu lernen, in Theorie und Praxis, und dann das bei uns Gelernte und Beobachtete in ihrer Heimat zu verwerten; die anderen sind jedoch der Meinung, daß es sich zwar lohne, mit Interesse und Sachverständnis dem deutschen Schulmann bei seiner täglichen Arbeit als Lehrer und Erzieher zuzuschauen, daß jedoch bei weitem das meiste des Gesehenen und Gehörten für die Heimat und ihre besonderen Verhältnisse kaum oder gar nicht verwertbar sei. Zu der ersten Gruppe möchte ich vornehmlich unsere französischen Beurteiler rechnen, die gerade in den letzten Jahren viel über Deutschlands höheres Schulwesen nachgedacht und geschrieben haben, vor allen Dingen aber selbst ziemlich zahlreich in Deutschland gewesen sind, um persönlich an unseren Schulen Studien zu machen. Zu der zweiten Gruppe gehören im wesentlichen die englischen Pädagogen, die in den letzten Jahren unser höheres Schulwesen einer Prüfung und eingehenden Würdigung unterzogen haben.

---

[1]) Neue Jahrb. Bd. VIII (1901) S. 241—257, 315—332.

Ferner muß darauf hingewiesen werden, daß, wenn wir diesmal unsere fremdländischen Kritiker in eine französische und eine englische Gruppe teilen, sich in manchen Punkten eine andere Betrachtungsweise nötig macht, als es in den Aufsätzen I und II geschehen ist. Denn wir haben es hier mit dem pädagogischen Denken zweier alter Kulturnationen zu tun, die, jede in ihrer Art, sich ebenfalls ernstlich mit dem uralten Problem der 'besten' Pädagogik abgemüht haben. Daraus geht erstens hervor, daß sie in weit höherem Maße, als dies bei Russel und Zangogiannis geschah, die Beziehungen zu ihrer heimatlichen pädagogischen Theorie und Praxis heranziehen. Es wird darum auch in weit größerer Ausdehnung als früher von den pädagogischen Einrichtungen in den Heimatländern unserer Kritiker[1]) die Rede sein müssen. Zweitens aber unterscheidet sich besonders die moderne englische Literatur auf unserem Gebiete dadurch vornehmlich von den früher behandelten Schriften, daß sie a) nicht bis in die Einzelheiten des höheren deutschen Schulwesens hinabsteigt und aus des Tages Arbeit heraus ihre Schlüsse zieht, sondern daß sie vor allen Dingen die philosophische Seite der Pädagogik betont und den Grundlagen des Erziehungsproblems und der in Deutschland und in England dafür gefundenen Lösungen nachgeht, und b) daß sich aus diesen philosophisch-historischen Grundlagen, nicht aus der Erfahrung heraus (obwohl auch dieser nachgegangen worden ist) für den englischen Beobachter die Schlüsse über den Wert des deutschen höheren Unterrichtswesens und vor allen Dingen über seine Relativität gegenüber anders gearteten Verhältnissen ergeben. Bei der Erörterung dieser pädagogischen Arbeiten ist für den deutschen Beurteiler Zurückhaltung und bloßes Referat um so mehr geboten, als sonst des Widerspruchs kein Ende sein würde, da sich grundverschiedene Ansichten gegenüberstehen, für die, da sie beiderseits auf jahrhundertelange Tradition sich gründen, eine Vereinigung nicht möglich erscheint.

III

Daß in Frankreich dieselben Fragen des höheren Unterrichtswesens wie in Deutschland im Flusse sind und man (natürlich mutatis mutandis bei der fast überall durchgeführten Internatserziehung, dem völlig verschiedenen Prüfungswesen und der anders geordneten Vorbildung des höheren Lehrstandes) sich ebenfalls nach zeitgemäßer Umgestaltung und sorgfältigerer Ordnung des höheren Unterrichtswesens sehnte, war schon früher aus allerhand Anzeichen zu erkennen.

Bereits zur Zeit des Julikönigtums, während dessen sich überhaupt eine stärkere Hinneigung zu Deutschland zeigte, hatte sich der Wunsch bemerklich gemacht, im französischen Gymnasialwesen mancherlei nach deutschem Muster umzuformen, das ja Ludwig Philipp selbst recht gut kannte. Der damalige französische Unterrichtsminister, Graf von Montalivet, griff daher mit prakti-

[1]) Für die tatsächlichen Grundlagen sei ein für allemal auf Baumeisters Encyklopädie I Bd. 2 verwiesen, soweit sie nicht schon wieder überholt ist.

schem Blick sofort zu dem wichtigen Mittel und sendete einen jungen Professor der Philosophie, den später so berühmt gewordenen Victor Cousin aus, um in Deutschland selbst das deutsche Schulwesen zu studieren. Dieser junge Gelehrte hatte sich ihm dadurch empfohlen, daß er schon einmal, 1826, auf eigene Faust eine pädagogische Studienreise unternommen hatte, auf der er freilich, da ihm jede offizielle Beglaubigung fehlte, in große Schwierigkeiten geraten war; ja man hatte ihn sogar in Berlin verhaftet, weil er ein Teilnehmer der *carbonari* zu sein schien. Diesmal besuchte er nun (weil im Regierungsauftrage, überall wohl aufgenommen) vor allen Dingen die Volksschulen, ist jedoch auch ein aufmerksamer Beobachter des deutschen Gymnasialwesens gewesen. Besonders interessant sind seine Berichte über seine Aufnahme in Berlin, sein Verhältnis zum Minister von Altenstein, zu Johannes Schulze u. s. w.[1]) Seine Studien (die hier zu erläutern zu weitläufig sein würde, da sie ja nur noch historisches Interesse zu beanspruchen haben) waren sehr umfänglich und eindringend. Er legte seine Ausführungen in drei gesonderten *rapports* nieder, deren erster Frankfurt a. M., Sachsen-Weimar und das Königreich Sachsen, der zweite die preußische Schulverwaltung und der dritte den Gymnasialunterricht in Preußen behandelt.[2]) Besonders interessant sind die Stellen über Schulpforta[3]), auf das er zweimal ausführlich zu reden kommt, über seine Aufnahme in Berlin, und im sächsischen Abschnitt[4]) die Berichte über sein Hospitieren an den Leipziger Schulen, bes. zu St. Thomä, und im philologischen Seminar, das damals unter Daniel Beck und Gottfried Hermann blühte. — Viel Erfolg für den pädagogischen Fortschritt seines Landes scheinen die Berichte Victor Cousins nicht gehabt zu haben. Ganz abgesehen davon, daß Cousin bei seinen, übrigens außerordentlich frisch und angeregt geschriebenen Reiseberichten[5]), vielfach nur darauf hinauskommt, die bestehenden Einrichtungen in seiner Heimat zu glorifizieren, ist die politische Entwicklung Frankreichs einer gründlichen Reform der höheren Schulen wenig günstig gewesen; vor allem trat dies hervor, als der Cäsarismus Napoleons III. die Republik von 1848 ablöste. Auch nach dem Kriege von 1870 blieb es in der Hauptsache beim alten; so finden wir z. B. immer noch den alten, schon von Victor Cousin gerügten Übelstand, daß der *proviseur* (Gymnasialdirektor) lediglich Verwaltungsbeamter, bezw. Haushaltungsvorstand ist, ohne eine einzige Stunde zu geben und sich um den Unterrichtsbetrieb zu kümmern, einfach weil er keine Zeit hat. Noch immer besteht das verwerfliche Repetitorensystem mit dem unseligen Schlafsaaldienst, über das schon Claude Tillier[6]) und Alphonse

---

[1]) Vgl. Varrentrapp, Joh. Schulze S. 402—404, mit den Noten.

[2]) Oeuvres de V. Cousin. Bruxelles. Société belge de Librairie 1841. Der betreffende Rapport in Bd. III S. 1—237. Auch deutsch von Krüger, Altona 1832—1837.

[3]) Ebd. S. 40—47 und fast gleichlautend S. 226—231. [4]) Ebd. S. 47—58.

[5]) Besprochen von Joh. Schulze, April 1832 in den Jbb. für wissenschaftliche Kritik Nr. 61. 62. Vgl. Varrentrapp a. a. O. S. 403.

[6]) C. Tillier, Mon oncle Benjamin, übersetzt von Ludw. Pfau 1866. Biographische Einleitung S. XIX ff.

Daudet[1]) so beweglich klagen u. s. w. Erst als die politischen Wellen ebbten und zugleich die Reformbewegung in allen Kulturländern stärker hervortrat, wurde dies anders, und das Interesse der Franzosen an der Pädagogik des Auslandes, besonders Deutschlands, nahm wieder zu.

Jedoch blieb der Wunsch, die gewonnenen Erfahrungen in Taten umzusetzen, zunächst nur platonisch. Lediglich das eine Ergebnis war zu verzeichnen, daß einzelne junge Pädagogen, zumeist Zöglinge der *École normale supérieure*, der eigentlichen Erziehungsstätte der künftigen französischen Universitäts- und Gymnasiallehrer, pädagogische Reisen machten, an unseren Schulen hospitierten und ihre Beobachtungen entweder in Berichten an das französische Unterrichtsministerium niederlegten, oder in Broschüren dem weiteren Publikum zugänglich machten.

Dies ist in immer steigendem Maße geschehen, als in Deutschland, besonders in Preußen, mehrfache Veränderungen im höheren Schulwesen, nach Verwaltung, Methodik und Lehrervorbildung hin, vorgenommen wurden und die Schulordnung von 1856 durch die von 1882 abgelöst worden war. An die letztere knüpfte das seiner Zeit vielbesprochene Buch von Raoul Frary, *La question du latin*, an, das sich mit der Frage nach der Einschränkung des lateinischen Unterrichts befaßt. Diesem Werke sind, sich immer schneller ablösend, eine größere Anzahl französischer Arbeiten über unser höheres Unterrichtswesen gefolgt, von denen die meisten aber heute nur noch historisches Interesse haben.

Zu den wertvolleren Arbeiten gehört vor allem das Büchlein *La Pédagogie de l'Allemagne du Nord*[2]), das den jetzigen Professor der Philosophie Georges Dumesnil an der Universität Grenoble zum Verfasser hat. Für unser spezielles Thema kommt nur der zweite Teil des Schriftchens (*Enseignement secondaire et supérieur*, S. 112—172) in Betracht. Obwohl in seinem Inhalte veraltet — denn Dumesnils Urteile gründen sich auf die Lehrordnungen von 1882, und seitdem haben fast alle deutschen Staaten mehr als eine pädagogische Umgestaltung erlebt —, ist das Buch immer noch lesenswert, besonders für diejenigen, die schon damals im Schuldienst gestanden haben und alles das praktisch mit ausführen halfen, was unser französischer Kritiker beurteilt. Wenn auch nicht alles günstig lautet, was Dumesnil über unseren damaligen Unterricht nebst dem pädagogischen Drum und Dran zu berichten weiß, und wenn auch manche seiner Ausstellungen[3]), besonders im Unterricht in den modernen Sprachen, längst als richtig anerkannt und ihrer Basis verlustig gegangen sind, es bleibt doch noch recht viel Beachtenswertes und auch heute noch Gültiges

---

[1]) Die bekannten Schilderungen A. Daudets in Le petit Chose, in denen sich seine eigenen Erlebnisse am Collège von Alais widerspiegeln.

[2]) Paris, Delagrave 1885. Kleinoktav, 176 S.

[3]) Vgl. sein Urteil über den französischen Unterricht S. 125—127. Die Physik S. 123. Das Extemporale S. 122. Den Zwischenstundenlärm S. 119. Das Nachlassen des Eifers in den oberen Klassen S. 128.

übrig, um auch 1903 das Buch noch einmal zu erwähnen und auf seine Kapitel über das damalige deutsche höhere Schulwesen hinzuweisen.

Der in Deutschland einmal erhaltene Impuls hat übrigens bei dem Verfasser ständig weitergewirkt. Nachdem er zunächst an der Faculté des lettres in Toulouse über Pädagogik und Erziehungswissenschaft Vorlesungen gehalten hatte, ist er in seine jetzige bevorzugte Stellung übergegangen, und ist seitdem nicht müde geworden, das, was er in früheren Zeiten von unserm höheren Schulwesen gesehen und gelernt hat, für Frankreich nutzbar zu machen. Zeugnis dafür ist die Sammlung seiner verstreuten Aufsätze, Vorlesungseinleitungen u. s. w., die unter dem Titel '*Pour la pédagogie*' erschienen sind.[1]) Die meisten der hier vereinigten Aufsätze liegen weiter zurück; sie sind gewissermaßen die Vorläufer der großen pädagogischen Bewegung, die sich in den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts in Frankreich entwickelte, und wir finden hier viele Gedanken im Keime wieder, die sich in den französischen Lehrplänen[2]) von 1902 verwirklicht haben, oder doch wenigstens in den Vorschlägen der Unterrichtskommission von 1899 zur Sprache gebracht worden sind. Ich verweise hierfür besonders auf den Abschnitt *Les lycées comme écoles annexes* (S. 77), wo die Forderung erhoben wird, daß der Professor der Pädagogik zugleich auch Direktor (*proviseur* oder *censeur*) eines Gymnasiums sein soll — eine Meinung, die auch später bei Langlois (s. unten S. 390) wiederkehrt. Wenn nun Dumesnil bei seinen Ausführungen häufig auf deutsche Verhältnisse zu reden kommt und gern anerkennt, daß bei uns vieles besser geordnet sei und Nachahmung verdiene, so ist doch ein, wie es ihm wenigstens scheint, außerordentlich schwerer Mangel an unserem höheren Schulwesen zu konstatieren, nämlich das Fehlen einer jeden elementaren Einführung in die Philosophie. Obwohl die Freunde dieses Gegenstandes unseres deutschen höheren Unterrichts unter unseren Fachgenossen heutzutage nicht zahlreich sind, soll doch hier ausgesprochen werden, daß damit von Dumesnil ein Punkt von hoher Wichtigkeit berührt worden ist, und daß viele Männer in Deutschland eine Berücksichtigung der philosophisch-propädeutischen Fächer, natürlich in der elementarsten Weise, wünschen.[3]) Freilich wird dies nicht schnell geschehen: schon in früherer Zeit begnügte man sich mit nur einer Stunde in Prima — fürwahr, ein schwaches Gegenstück zu den $8\frac{1}{2}$ Stunden Philosophie einer französischen ersten Gymnasialklasse, — und auch diese eine Stunde ist gegenwärtig fast gänzlich geschwunden. Aber wir hoffen doch, daß etwas geschieht, denn es ist ein in der Tat beschämender Zustand, daß man uns mit einem gewissen Rechte

---

[1]) Paris, Armand Colin. 1902. 8°. XVII und 262 S. — Kurz besprochen von Aug. Messer in diesen Blättern Bd. XII (1903) S. 63.

[2]) Vgl. hierüber den orientierenden Aufsatz von W. Henze in diesen Jahrbüchern Bd. XII (1903) S. 145—158.

[3]) Vgl. hierzu den im allgemeinen orientierenden Aufsatz von G. Schneider in der Zeitschr. für das Gymnasialw. Bd. LXXVII (1903) S. 99—115, dem man im ganzen beistimmen kann.

vorwerfen kann, daß Kant, Fichte, Hegel u. s. w. in Frankreich weit genauer studiert und von einer breiteren Schicht von Gebildeten gekannt würden als in Deutschland, wo man meist nur ihre Namen und die Titel ihrer Werke wisse, von deren Inhalt aber kaum eine Ahnung habe. Dieser Vorwurf und der Hinweis, daß vor dem kräftigen Brote philosophischer Gründlichkeit der Geschmack an der Süßigkeit geistvoller Aphorismen schwinde, kehrt bei unseren französischen Kritikern, speziell bei Dumesnil, öfters wieder.

Doch hindert dieser eine Einwand nicht, daß unser deutsches Unterrichtswesen im ganzen sich in Frankreich viel Interesse zu erwerben gewußt hat; lauter ist der Widerhall geworden, nachdem man bei uns in Deutschland gelernt hat, immer mehr den Sinn darauf zu richten, was denn eigentlich die letzten Ziele des Unterrichts und die dazu gangbaren Wege sind. Ganz besonders stark aber wurde der Antrieb, den die französische Pädagogik durch die Berliner Schulkonferenz von 1890 und die damit verbundene Umgestaltung des deutschen höheren Unterrichtswesens empfing. Wenngleich die Verhältnisse in der französischen Unterrichtsverwaltung, den Unterrichtsplänen und sonstigen Vorschriften[1]) ganz anders liegen wie bei uns, so fanden sich doch genügend viel Berührungspunkte mit den deutschen Verhältnissen, um auch jenseits der Vogesen eine Unterrichtsreform als dringend notwendig anzusehen. Auch darin zeigte sich übrigens die gleiche Entwicklung wie in Deutschland, daß die Klagen und Ausstellungen weit über das Ziel hinausschossen, so daß unparteiische Beobachter den Eindruck gewannen, daß man die Verhältnisse

---

[1]) Leider ist auch aus dem Aufsatze von Stropeno bei Baumeister, Encyklopädie I 2, 419—462 (für deutsche Leser das bequemste Hilfsmittel, um sich über französische Unterrichtsverhältnisse zu orientieren) nicht genau zu ersehen, welche ungefähre Bedeutung die französischen Amtsbezeichnungen haben. Wir geben daher um der Bequemlichkeit willen eine wenngleich sehr unvollständige Übersicht: I. Schulverwaltung. 1. *directeur général de l'enseignement secondaire* = Geh. Oberschulrat, 2. *inspecteur général* = Provinzialschulrat, 3. *recteur* eine akademische Behörde, die direkt nichts mit der Schule zu tun hat. II. Direktoren: 4. *proviseur* ist der Direktor eines Staatsgymnasiums (*lycée*), 5. *principal* der eines *collège* (städt. Gymnasiums), 6. *censeur* entspricht, aber nur sehr ungefähr, unserem Konrektor, vgl. Stropeno a. a. O. S. 430. III. Lehrerkollegium: 7. *professeur (titulaire)* ist die Amtsbezeichnung jedes fest angestellten Lehrers an Gymnasien, 8. *chargé de cours* die Amtsbezeichnung für den nicht fest angestellten. — Zur festen Anstellung gelangt man nach Überwindung der Prüfung zunächst für das *baccalauréat* (nur sehr im allgemeinen mit unserer Reifeprüfung zu vergleichen, vgl. Stropeno a. a. O. S. 452); dann spaltet sich der Weg. Die einen, die in einem Konkurrenzexamen gesiegt haben, treten in die *École normale supérieure* ein, studieren an dieser drei Jahre; dann legen sie die Prüfung *pour l'agrégation* ab, die in der Hauptsache der deutschen Oberlehrerprüfung entspricht und sich in eine historische und eine mathematische Sektion gliedert. Diejenigen, die nicht so glücklich waren, in die *É. n. s.* aufgenommen zu werden, studieren an einer anderen *faculté des lettres* und legen, ebenfalls nach dreijährigem Studium, das *examen pour la licence* ab, was etwa unserer Lehrerprüfung (wenigstens in Sachsen) entspricht. Der *licencié* ist im Avancement und Gehalt dem *agrégé* nachgeordnet, kann dies jedoch durch nachträgliche Teilnahme am *Examen pour l'agrégation* ausgleichen. Freilich sind die Chancen für einen solchen 'Wilden' nicht gerade günstig.

weit schwärzer hingestellt habe, als sie wirklich sind.[1]) Vor allem aber ging in Frankreich das Streben dahin, neue Unterrichtstypen einzuführen, d. h. realistisch gerichtete Anstalten neben die althergebrachte Lateinschule zu setzen. Die einmal in Fluß geratene Bewegung kam nicht wieder zur Ruhe; dem immer lauter gewordenen Rufe nach einer 'réforme de l'enseignement secondaire' vermochte die Regierung sich nicht mehr zu entziehen, und so entschloß sie sich, ähnlich den beiden wohlbekannten Berliner Konferenzen (1890 und 1901), ebenfalls eine solche Versammlung einzuberufen. Die Nationalversammlung beauftragte eine Unterrichtskommission, zunächst einmal statistische Aufnahmen über das ganze staatliche und private Unterrichtswesen in Frankreich aufstellen zu lassen und daran später eine kritische Betrachtung, bezw. Reformvorschläge[2]) für das ganze Land hinzuzufügen. Diese Kommission trat zusammen unter dem Vorsitze von Alexandre Ribot, einem Verwaltungsjuristen, der es mehrfach bis zum Ministerpräsidenten gebracht hatte und noch heute mit seiner Erfahrung der Regierung hilfreich zur Seite steht; sie tagte vom 17. Januar bis 27. März 1899, und ihr Ergebnis liegt in einer Sammlung von fast 200 Einzelgutachten von Angehörigen der Schulverwaltung jeglicher Stellung und in einer großen statistischen Zusammenstellung vor, der ersten statistischen Arbeit, die dem höheren Schulwesen in Frankreich zugute gekommen ist. Die offizielle Ausgabe[3]) dieses Werkes aber, die natürlich für Frankreich von höchstem Werte ist, ist für uns in Deutschland, und damit für unser Thema, lange nicht von der Wichtigkeit als das Werk des verdienten Vorsitzenden der Kommission '*La réforme de l'enseignement secondaire en France*'.[4]) Denn dieses Buch, das man als ein 'Generalgutachten' bezeichnen könnte, vergeistigt das ungeheure Zahlenmaterial und vereinigt unter allgemeinen Gesichtspunkten das, was die recteurs und inspecteurs aus den einzelnen ihnen unterstellten Schulen und Schulverwaltungsbezirken zu berichten hatten. Daran schließt sich aber eine ganze Reihe von Reformvorschlägen, und wir müssen bei unserer diesmaligen Übersicht mit einer Analyse des genannten Werkes den Anfang machen, denn — und das ist das Charakteristische an dem Werke — Ribot greift vielfach auf deutsche Verhältnisse und Entwicklungsreihen zurück und sucht, indem er das seiner Ansicht nach für Frankreich Brauchbare herausnimmt, durch Vergleich und Gegensatz das französische Unterrichtswesen zu reformieren.

Das Werk Ribots zerfällt in drei[5]) Teile: 1. *Régime des lycées*, was man

[1]) Vgl. Sadler in den Special Reports on Educational Subjects Bd. IX (1902) S. 116: *For some few years many Frenchmen have been saying such hard things about their secondary education, that the foreign reader finds himself beginning to believe that things cannot really be so bad as they are made out to be.*

[2]) Die Reform ist inzwischen in Frankreich erfolgt. Ein Erlaß des Unterrichtsministeriums vom 31. Mai 1902 hat das dortige höhere Schulwesen neu geordnet, vgl. Henze a. a. O.

[3]) Zunächst in vier Quartbänden mit Doppelkolumnen erschienen. Daneben ist von der Verwaltung des Journal officiel eine Volksausgabe in einem Bande veranstaltet worden.

[4]) Paris 1900, Armand Colin. 8°. XII und 308 S.

[5]) 1. S. 11—41, 2. S. 43—113, 3. S. 115—168.

mit Verwaltung der Staatsgymnasien übersetzen könnte, 2. *de l'enseignement* und 3. *situation comparée de l'enseignement public et de l'enseignement privé.* Angefügt sind als eigentliches Ergebnis und gewissermaßen als Extrakt aus dem, was der vorhergehende Teil zu beweisen unternahm, a) Vorschläge für ein künftiges Unterrichtsgesetz (S. 170—181) und b) auszugsweise das Gutachten der hervorragendsten Mitglieder der Unterrichtskommission, meist gewesener Unterrichtsminister oder sonstiger hervorragender Sachverständiger, über die notwendigen Reformen.

So interessant Teil 1 und 3 der Ribotschen Schrift für diejenigen sein mögen, die die Absicht haben, die Entwicklung des französischen Unterrichtswesens genauer kennen zu lernen — den deutschen Pädagogen kommt es darauf an, zu sehen, inwiefern der französische Reformer sein vaterländisches Schulwesen nach deutschem Muster behandelt sehen will, und worin er Vorzüge und Mängel der deutschen Schulen erblickt. Er spricht sich darüber in dem Teile seines Buches aus, der von der Erziehung und dem Unterrichte handelt. Ribot beginnt damit, daß er in großen Zügen die Geschichte des französischen höheren Unterrichtswesens schildert, sie gipfelt in dem Satze (S. 43): *le latin est devenu avec les mathématiques l'instrument principal de la culture des classes moyennes,* und in der Konstatierung der Tatsache, daß bisher die Einheitlichkeit des gesamten höheren Unterrichtswesens traditionell gewesen sei und durch ihr eigenes Schwergewicht gewirkt habe. Jedoch habe es nie an Zeichen gefehlt, daß man mit der Alleinherrschaft des klassischen Unterrichts zu brechen habe. Besonders das Vorbild Deutschlands (S. 45) mit seinen verschiedenartigen Typen der höheren Schulen und dem Aufkommen der realen Lehranstalten habe gewaltig auf die französischen Reformfreunde gewirkt: vor allem aber habe das tätige Eingreifen und die zündenden Worte (*retentissant discours*) des deutschen Kaisers den allertiefsten Eindruck in Frankreich hervorgebracht. Dieses Urteil wird durch eine Äußerung des bekannten Pädagogen Bréal bestätigt, der im Anschluß an das vor anderthalb Jahrzehnten vielgenannte Buch von Raoul Frary, *La question du latin,* ebenfalls eine Schrift über die Neugestaltung des klassischen Unterrichts in Frankreich[1]) verfaßte und darin sich folgendermaßen äußert (S. 61): *C'est l'annonce d'un esprit nouveau qui se rencontre plus ou moins chez les différentes nations de l'Europe et qui est en opposition avec la culture classique telle qu'elle a été comprise au moyen âge, à la Renaissance, au XVIe, XVIIe et XVIIIe siècle. Le même courant d'idées quoique parti d'un point opposé d'horizon politique règne également chez nous.* Ribot läßt, wenngleich nur zwischen den Zeilen, erkennen, daß er mit der Vielgestaltigkeit des deutschen Unterrichtswesens gegenüber der französischen Uniformität ebenso einverstanden ist wie seine sämtlichen Kollegen in der Unterrichtskommission, und wünscht, wie schon aus der Überschrift des fünften Kapitels hervorgeht, (*De la suppression de l'enseignement spécial* [d. i. Realschulbildung] *et du tort qu'elle a fait aux lycées et aux collèges*) dringend,

[1]) *De l'enseignement des langues classiques.*

daß man dem deutschen Beispiel folgen und den Unterricht in den sogenannten realistischen Fächern ausbauen, also neben der Mathematik und dem Latein auch Englisch, Geschichte, Deutsch, Geographie u. s. w. in ausgedehnterer Weise betreiben möge. Deshalb verlangt Ribot (S. 69) auch mehr Bewegungsfreiheit für die Zöglinge der realistischen Richtung, mit Hinweis auf die Freiheit der Vorbildung, die in England und den Vereinigten Staaten herrscht, gegenüber der staatlichen Zurückdrängung, die in Deutschland und Frankreich zum System geworden sei. Daneben aber warnt Ribot, als ein Anhänger der klassisch gerichteten Pädagogik, daß man in Frankreich den rein gymnasialen Unterricht ja nicht fallen lassen dürfe, sondern im Gegenteil ihm kräftig unter die Arme zu greifen habe.

Für diesen letzteren Zweck vor allem bieten sich ihm zwei Wege: erstens, indem die Lehr- und Studienordnung der Gymnasien einer gründlichen Durchsicht mit Ausmerzung alles nicht mehr Stichhaltenden unterzogen wird, und zweitens, indem man das Lehrpersonal mit einer besseren praktischen Vorbildung für seinen Beruf ausstattet.

Nach der ersten Seite hin verlangt er dringend und in genauerem Anschluß[1]) an die *Instruction officielle* von 1890, d. h. an die darin enthaltenen allgemeinen 'Gesichtspunkte und Lehrziele', daß der Unterricht in den klassischen Sprachen vereinfacht werden möge: ein Gefühl, das man vielfach auch in Deutschland teilt. Von wahrhaft praktischem Blick, der das Notwendige allein ins Auge faßt, zeugen die mit großem Nachdruck vorgetragenen Worte: *Surtout pas de fausse érudition!* die wieder mit einer Stelle des offiziellen Lehrplans (S. 77) belegt werden.[2]) Aus einer Anzahl von häufiger vorkommenden pädagogischen Mißgriffen (Benutzung allzu gelehrter und dunkler Grammatiken, Einprägen überflüssiger Einzelheiten aus der Grammatik oder Prosodie u. s. w.) sucht Ribot den Satz zu erweisen (S. 78): *le pédantisme a toujours été la plaie de l'enseignement classique* und verlangt deshalb, mit Berufung auf eine berühmt gewordene Rede von Sir John Stuart Mill an der Universität von St. Andrews, andere und bessere, vor allen Dingen einfachere Methoden für den klassischen Unterricht. So wünscht er beispielsweise, daß der zwei Stunden hintereinander dauernde Unterricht (*faire la classe*) beseitigt werde — eine spezifisch französische Einrichtung, die man ja kaum in Deutschland kennt, und die wohl nur durch die Tradition begründet ist und so ziemlich alles, was sich an pädagogischen Gründen anführen läßt, wider sich hat. Weit näher geht auch uns an, daß er sich gegen das Klassenlehrersystem ausspricht. Bei diesem tadelt er, daß die Schüler gerade in den wichtigsten Unterrichtszweigen von

[1]) S. 77: *Il ne s'agit pas de faire des latinistes ou des hellénistes de profession. On demande seulement au grec et au latin de contribuer, pour leur part, à l'éducation générale de l'esprit . . . Il est clair que la lecture des textes est le point capital . . . On ne devra donc pas s'attarder à l'étude de la grammaire: celle-ci devra être très soigneusement graduée suivant l'âge de l'élève.*

[2]) *L'érudition qui est en soi une excellente chose, peut devenir un péril dans l'enseignement secondaire, si elle en détruit la simplicité.*

Jahr zu Jahr den Lehrer und damit die Methode wechseln müssen. Dadurch werde der Unterricht ganz ungebührlich über eine große Reihe von Jahren ausgedehnt, wo man doch mit einer weit kürzeren Zeit auskommen könne. Er empfiehlt deshalb, dieselbe Gruppe von Schülern einem Lehrer auf längere Zeit, wenn angängig auf drei Jahre, anzuvertrauen: denn dann werde erst der rechte Erfolg und die notwendige Zeitersparnis eintreten. Dann könne auch als ein drittes und sehr wichtiges Ergebnis erzielt werden, daß der Beginn des klassischen Unterrichts weiter hinausgeschoben werde; dadurch werde man aber Zeit gewinnen und die Wahl des künftigen Lebensberufes und der für diesen vorbereitenden Lehranstalt ebenfalls hinauszuschieben im stande sein, bis man sich von den Anlagen der betreffenden Kinder ein einigermaßen klares Bild habe machen können. Auch hier fehlt der Hinweis[1]) auf Deutschland nicht: gestützt auf die deutsche Reformschulbewegung verlangt Ribot noch mehr Bindeglieder zwischen den einzelnen Schulgattungen (z. B. *cours préparatoires* für Latein und Griechisch an den Realschulen), als bereits bisher bestanden haben, und vor allen Dingen reichliche Versuche, um zu einer wirklich begründeten Erfahrung gelangen zu können.

Mit noch schärferem Nachdruck als diese inneren Reformen am Lehrplan verlangt Ribot eine gründlichere theoretische und praktische Vorbildung der künftigen Lehrer für ihren eigentlichen Lehr- und Erziehungsberuf: denn sonst bleibe alles andere, was man am Lehrplan und an den Methoden bessere, ein leerer Schall. Mit Beziehung auf ein sehr bitteres Wort, das ein früherer Gymnasiallehrer und jetzt sehr hochgestellter Beamter, J. Gautier, derzeit inspecteur de l'académie de Paris, von sich selbst aussagte: '*Nous avons tout appris sauf la façon de l'enseigner*', verlangt er, daß die pädagogische Seite bei der Ausbildung der höheren Lehrer nicht mehr so zu kurz kommen dürfe wie bisher. Daß Ribot damit recht hat, ist für jeden, der sich über die einschlägigen Verhältnisse informiert[2]) hat, ohne weiteres klar. Die Forderungen von Ribot gehen dahin, daß die agrégés, die im ganzen den deutschen Gymnasiallehrern mit Oberlehrerzeugnis entsprechen, einer derartigen Durchbildung teilhaftig werden sollen. Er schlägt für sie ein Probejahr[3]) an einem Staatsgymnasium in einer Universitätsstadt vor, so daß sich die praktische Tätigkeit an der Schule mit der Anhörung verschiedener pädagogischer Vorlesungen an der Universität verbinden ließe. Fernerhin verlangt Ribot, daß die École normale supérieure nicht mehr, wie bisher, neben der Sorbonne eine zweite Universität (*École des hautes études*) darstellen solle, sondern sich auf ihren pädagogischen

[1]) S. 84: *De l'autre côté du Rhin un essai plus étendu se poursuit en ce moment dans trente et un collèges sous l'œil du gouvernement. Pourquoi ne serions nous à cet égard aussi hardis que nos voisins?*

[2]) Ziemlich Ausreichendes darüber bei Stropeno a. a. O. S. 430 ff.

[3]) Mit diesem neu einzuführenden Probejahr (*stage*) ist die Einrichtung des *stage*, wie sie bisher bestand, nicht zu verwechseln: das letztere sollte gesetzlich sechs Wochen dauern, bestand in der Regel aber nur in einer Art pädagogischer Ersatzreserveübung von neun bis zehn Tagen (dann erfolgte gewöhnlich die Anstellung) und nützte den jungen Leuten so gut wie nichts. Vgl. Stropeno a. a. O.

Zweck wieder zu besinnen, d. h. dem jungen Lehrer nicht nur das wissenschaftliche, sondern auch das erzieherische Rüstzeug auf den Lebensweg mitzugeben habe.

Wir sind ausführlich auf diesen Teil des Ribotschen Buches eingegangen, weil so am besten gezeigt werden konnte, welche Forderungen man in Frankreich betr. der Reformierung des Gelehrtenschulwesens erhebt, wie sehr sich viele dieser Vorgänge mit dem decken, was auch in Deutschland innerhalb der letzten fünfundzwanzig Jahre sich abgespielt hat, und weil es überall deutlich wird, daß gerade im Hinblick auf Deutschland, auf die bei uns geäußerten Gedanken, getroffenen Einrichtungen und gewonnenen Erfahrungen, die französische Pädagogik ihre mahnende und warnende Stimme erhebt. Und das, was Ribot gesagt hat, klingt vielfältig in dem seinem Werke angefügten Gutachten der anderen Mitglieder der Unterrichtskonferenz wieder, unter denen sich die Namen der bedeutendsten jetzt lebenden Kenner des französischen Schulwesens wie Berthelot, Lavisse, Bourgeois befinden.

Wenn also sich die geläutertsten pädagogischen Meinungen unserer westlichen Nachbarn in Ribots Werke wie in einem Brennspiegel vereinigen, so strahlen sie auch in der sich nunmehr daran anschließenden pädagogischen Literatur Frankreichs von 1901 und 1902 wieder aus. Und die Reihe französischer Pädagogen, die den oder jenen Ribotschen Gedanken weiter auszuführen unternehmen, haben auch die mehrfachen Hinweise auf Deutschland verstanden und dadurch nutzbar gemacht, daß sie entweder als Vortragende oder als lediglich Beobachtende Deutschland bereisten, seine Einrichtungen im höheren Schulwesen studierten und die Ergebnisse ihrer Studienreisen veröffentlichten.

Wenn wir bei Besprechung dieser Schriften die beiläufigen Bemerkungen und Wünsche über die deutschen Schulverwaltungen beiseite lassen, können wir in ihnen deutlich zwei Hauptgesichtspunkte unterscheiden, unter die sich ihre Beobachtungen leicht rubrizieren lassen:

1. Welches sind die Unterrichtsmethoden, die man zur Zeit in Deutschland anwendet?

2. Was geschieht, um die künftigen höheren Lehrer für ihren praktischen Beruf geschickt zu machen?

Da die französischen Beobachter natürlich ihre Arbeit hauptsächlich darum tun, um ihrem Vaterlande zu nützen, so finden wir vor allen Dingen kritische Äußerungen über das, was von unseren Einrichtungen für Frankreich verwendbar erscheint. Doch steht daneben gar vieles gut Beobachtete und in klare Zusammenhänge Gebrachte, was wir in Deutschland erst auf diesem Umwege von unseren französischen Kollegen erfahren, und was zu wissen und durch sie zu erfahren sehr nützlich ist. Denn einmal sind wir ja unseren eigenen Einrichtungen gegenüber Partei, und zweitens ist uns deutschen Lehrern in den allermeisten Fällen die Möglichkeit, das ausländische Unterrichtswesen mit dem unseren zu vergleichen, in praxi abgeschnitten, oder, besser gesagt, es ist noch nie daran gedacht worden, sie uns zu verschaffen. So müssen wir denn immer wieder, wie von jeher, uns damit begnügen, über

deutsche Einrichtungen aus gedrucktem Papiere das zu erfahren, und zwar beschämenderweise aus ausländischen Büchern, was das Leben uns viel leichter und eindringlicher lehren würde.

Nach der ersten Richtung hin sind vor allen Dingen zwei Arbeiten zu verzeichnen, die sich ausdrücklich mit Deutschland und dessen höherem Schulwesen befassen, und die von den Professoren A. Pinloche und H. Bornecque verfaßt worden sind.

Das erste[1]) dieser Bücher, das jetzt in zweiter Auflage vorliegt und bereits die neuen preußischen Lehrpläne von 1901 enthält, verdankt seinen Ursprung einem französischen Schulmanne (professeur am lycée Charlemagne), der sich schon vielfach auf dem Gebiete der deutschen Pädagogik umgesehen hat, dem ständigen Berichterstatter der Revue pédagogique über deutsche pädagogische Verhältnisse und neue literarische Erscheinungen. Mit seinem neuen Werke verfolgt Pinloche einmal den Zweck, den französischen Schulmännern durch eine kurze historische Darstellung einen Einblick in das deutsche, spezieller gesagt preußische Schulwesen zu gewähren, und dann, in systematischer und die Bestimmungen der Einzelstaaten zusammenfassender Darstellung, von der Schulverwaltung und den Lehrplänen der wichtigeren deutschen Staaten ein Bild zu geben. In diesem letzteren Teile stützt sich Pinloche überall auf die einschlägige deutsche, zum Teil offizielle Literatur und enthält sich eines jeden Urteils. Den Hauptnachdruck legt er bei seinen Aufstellungen, wie begreiflich, auf die Verhältnisse in Preußen, dessen Unterrichtsentwicklung, wie schon früher einmal bemerkt (Neue Jahrb. VIII 243) das Interesse unserer ausländischen Kritiker fast ganz absorbiert.[2]) Manches von dem bei Pinloche Angegebenen ist nicht mehr zutreffend; da wir aber auf pädagogischem Gebiet in einer so wechselvollen Zeit leben, besonders was die Unterrichtsverwaltung angeht, die zu einer nur leidlichen Stabilität kaum mehr zu gelangen vermag, so ist dies ein leichtwiegender Tadel, wenn wir sagen müssen, daß manches von dem 1902 von Pinloche Vorgebrachten bereits wieder veraltet[3]) ist, so z. B. die Angaben über die Wechselcöten S. 53, über die Gehälter S. 34, über die Form der Abfassung der Jahresberichte S. 59 und dergleichen Nebensächliches mehr. — Auch manche tatsächliche Angabe ist zu berichtigen, z. B. ist Schulpforta nicht mehr sächsisch und wird in offizieller Sprache auch nicht mehr als Fürstenschule bezeichnet (S. 34); auch das dort angeführte kursächsische Dekret von 1808 ist längst außer Anwendung. Weiter ist die Angabe über das Schuljahr (S. 52) zu berichtigen: der Beginn desselben ist nicht nur in Bayern, sondern in ganz Süddeutschland auf Oktober angesetzt. Auch die Ferien sind teilweise anders geordnet, als auf S. 54 dargestellt ist, besonders

[1]) Pinloche, Auguste: *L'enseignement secondaire en Allemagne. D'après les documents officiels. Nouv. édition (contenant les nouveaux plans d'études de 1901).* Paris 1902. 8°. Delagrave XXVII und 158 S.

[2]) S. XIX: *Son histoire pédagogique depuis cent ans peut être considérée à peu de chose près comme celle de l'Allemagne.*

[3]) Vgl. hierzu Beier, die höheren Schulen in Preußen. Halle 1902. S. 363 ff.

in den nichtpreußischen Staaten u. s. w. Man sieht eben überall, daß der Verfasser, trotz ernstlicher Bemühung, sich nicht ganz von der schon früher einmal, bei Russels Schrift, erwähnten Vorstellung hat frei machen können, daß die preußischen Einrichtungen für ganz Deutschland maßgebend sind. Dahin gehört die gewiß für jeden nichtpreußischen Klassenlehrer erstaunliche Behauptung (S. 57): *Le professeur principal* (Klassenordinarius) *dans les établissements protestants est généralement chargé aussi de l'enseignement religieux.* — Trotz dieser Ausstellungen ist dieser Teil von Pinloches Arbeit ganz lesenswert, auch für deutsche Leser, denn er bringt seinem Publikum in übersichtlicher Form das Wichtigste von dem nahe, was von den wesentlichsten Gesetzen und Einrichtungen des deutschen höheren Schulwesens gewußt werden muß. Ja, manche Teile des Werkchens, vor allem der Schlußabschnitt: *Le gymnase réformiste*, sind ganz besonders beachtenswert, da wir dort (S. 156 ff.) noch genauere Angaben darüber finden, was an den Reformschulen in den einzelnen Fächern getrieben werden und in der Lektüre benutzt werden soll als selbst in dem oben zitierten neuen großen Handbuch von Beier, das bestimmt ist, den alten Wiese-Kübler zu ersetzen.

Über den Zweck seines Buches und den Leserkreis, für den seine Arbeit berechnet ist, hat sich der Verfasser nicht ausgesprochen. Die Tendenz des Buches liegt aber in dem einleitenden Abschnitt, der dem systematischen Teil vorangeht, deutlich zwischen den Zeilen ausgedrückt: es soll nämlich zunächst in kritischer Darstellung gezeigt werden, wie sich das preußische Schulwesen entwickelt hat, und daneben wird das praktische Ziel verfolgt, seinen Landsleuten dadurch anzudeuten, was etwa davon für Frankreichs Schulreform gebraucht werden kann. Die historische Entwicklung wird in großen Zügen dargestellt. Pinloche beginnt im Anschluß an ein früher von ihm veröffentlichtes Werk[1]) mit der Errichtung des preußischen Oberschulkollegiums 1787, mit der die Übernahme der höheren Schulen unter Staatsaufsicht, gegenüber dem bisherigen kirchlichen Regiment, ihren äußeren Ausdruck fand. Dann die Organisation von 1816, die sich an Johannes Schulzes Namen knüpft, darauf die mit dem Aufsatz Lorinsers unlösbar verbundene Überbürdungsfrage (1836), und endlich die Besprechung der Lehrpläne von 1856, 1882, 1892 und 1901. Um einige Einzelheiten hervorzuheben, ist Pinloche der Ansicht, daß man in Frankreich die größere Dezentralisation Preußens (d. h. die Provinzialschulkollegien), die größere Mannigfaltigkeit der Unterrichtsanstalten und wohl auch in vielen Fällen die Hauptmethoden der einzelnen Schularten nachzuahmen habe. Gegenüber unseren Reformschulen jedoch verhält sich der Verfasser abwartend: man kann aus seinen Zeilen wohl herauslesen, daß er dem lauten Anpreisen der Reform nicht ganz traut (erwähnt er doch mehrmals, daß, um einer gewissen Marktschreierei willen, diese Schulen sich den Namen von *écoles tapageuses ou charlatanesques* zugezogen hätten), und er schließt seine Betrachtungen über sie

[1]) Pinloche, A., *La réforme de l'éducation en Allemagne au XVIIIe siècle. Basedow et le Philanthropinisme.* Gekrönte Preisschrift der Académie française (Prix Botta). 1898.

mit den Worten (S. XVII): '*Il va sans dire que ce système d'enseignement a été et est encore vivement combattu par des hommes de grande valeur et qu'il est loin d'avoir prouvé qu'il peut définitivement remplacer pour l'élite de la nation le vieil et solide enseignement des gymnases allemands.*' Diese Worte, die 1902 geschrieben sind, klingen weit skeptischer als das, was derselbe Verfasser 1899 in der Revue pédagogique[1]) gesagt hat; es scheint also, als wenn sich seine Ansicht nach und nach wieder dem 'älteren Typus des Gymnasiums' zugewandt habe.

Das Interessanteste an Pinloches Buch ist der Abschnitt *Conclusion* (S. XIX —XXVII), der weit richtiger die Überschrift 'Gesamtwürdigung des deutschen Gelehrtenschulwesens' tragen würde. Er meint (nur klingen die Worte stellenweise so bitter, daß man den stillen und durchweg ungünstig ausgefallenen Vergleich zur eigenen Heimat hindurch fühlt), daß Deutschland, speziell Preußen ein höheres Schulwesen habe, das seinesgleichen nicht finde.[2]) Die Gründe für diese Vorzüge erblickt er darin, daß 1. dieses Schulwesen sich langsam entwickelt habe, also in seiner natürlichen Weiterbildung so gut wie gar nicht gestört worden sei[3]), und 2. daß es eine Staatseinrichtung sei, die jeden Antagonismus der Kirche ausschließe. Darum könne auch der Staat streng seine Forderungen durchsetzen und sei sicher, die Besten des Volkes für sich zu gewinnen, weil jede Konkurrenz privater, besonders aber geistlicher Lehranstalten (bekanntlich eine schwere crux für das höhere Schulwesen Frankreichs, da sie die Hälfte aller Schüler wegnehmen) fortfalle. Auch in den inneren Einrichtungen weiß er vieles aufzuzählen, was den Vorsprung der deutschen höheren Schulen erklärt: den neunjährigen Kursus, das fast völlige Fehlen der Internate, die Dezentralisation der Oberbehörden, die Beteiligung der Direktoren am Unterricht, das Klassenordinariat, die Einheitlichkeit der Lehrkörper, und nicht zum letzten die Fürsorge des Staates für die Lehrer und ihre Angehörigen während und nach ihrer Amtsdauer.

Freilich verhehlt er sich nicht, daß es neben dem Lichte auch manchen Schatten gibt. Dahin rechnet er vor allem die Starrheit der Vorschriften[4]), die den Direktoren und Lehrern zu wenig Selbständigkeit lasse und sich oft gar zu eindringlich mit ihren Privatverhältnissen befasse (S. XXIII: *l'ingérence excessive du gouvernement dans les affaires privées des professeurs*, gemeint ist

---

[1]) Nouvelle série, vol. XXXIV p. 380 ff.

[2]) S. XIX: *On ne saurait nier que l'Allemagne possède un enseignement secondaire que pourraient lui envier bien des nations etc.* Freilich ist diese rückhaltlose Anerkennung nur dann als vollberechtigt anzusehen, wenn man zugibt, daß die letzten Unterrichtsziele, auf die die deutschen Einrichtungen hinarbeiten, unbedingt richtig sind. Daß man hierbei aber nur von Relativität reden könne, erkannte schon Sadler in den Spec. Reports IX 65: *All will agree that, granted the aim in view, Prussia has shown an unrivalled concentration of purpose in devising a consummately efficient machine to produce the intended result.*

[3]) S. XIX: *Dans ce pays naguère très morcelé les expériences pédagogiques ont pu se faire à peu près sans grand péril sur des territoires de peu d'étendue ou même sur des points isolés, et lorsqu'elles réussissaient, profiter aux voisins.*

[4]) S. XXIII: *Le manque de souplesse des programmes et de la réglementation*

wohl die Höchstzahl der Privatstunden, Pensionäre und die Kontrolle mancher Nebenbeschäftigung). Ferner weist er, indem ihm dabei die in Frankreich übliche niedere Stundenzahl vorschwebt, darauf hin, daß die Direktoren und Lehrer überbürdet seien (*surchargés des heures de service*), was ein jedes intensive Weiterarbeiten der Lehrer hindere und eine zu niedrige Durchschnittsziffer für die Lebensdauer des Standes zur Folge habe. Drittens hebt er den militärischen Charakter der Erziehung auf den Schulen hervor und macht Einwände gegen die sogenannte Abschlußprüfung, die jetzt durch deren stillschweigende Beseitigung gegenstandslos geworden sind. Viertens aber, und das scheint ihm besonders am Herzen zu liegen, warnt Pinloche davor, daß man die deutsche höhere Schule in den Dienst der Politik stellen solle.[1]) Sie sei glücklich zu preisen, daß sie mit den religiösen Kämpfen nichts mehr zu tun habe; und wenn auch die deutschen höheren Schulen ihr Teil an dem nationalen Aufschwung gehabt haben, so dürfe man doch von ihr, besonders in inneren sozialen Kämpfen, nicht zu viel verlangen und erwarten: jedenfalls stehe es dahin, ob man mit dieser Forderung an die höhere Schule wirklich greifbare Erfolge erzielen werde. — Für Preußen mögen die genannten Ausstellungen Pinloches wohl einen höheren Grad von Gültigkeit beanspruchen dürfen; doch meine ich, daß manches von ihm minder scharf formuliert worden wäre, wenn er die Verhältnisse der anderen deutschen Staaten nicht so ganz in den Hintergrund geschoben hätte.

Nachdem durch die Schrift von Pinloche die Kenntnis der deutschen Schulverwaltung und der deutschen Lehrpläne vermittelt worden war, kam es darauf an, zu zeigen, wie die Grundsätze und Direktiven der einzelnen Regierungen nun in praxi im höheren Unterricht durchgeführt werden.

Dies geschah, nachdem einzelne orientierende Aufsätze in der Revue universitaire, besonders durch Michel Jouffret[2]), vorausgegangen waren, durch die im Auftrag des französischen Unterrichtsministeriums herausgegebene Schrift des Privatdozenten Henri Bornecque[3]), über den Unterricht in den klassischen und modernen Sprachen in Deutschland. Der Verfasser, der im Jahre 1901 eine größere Reise durch Deutschland unternommen und durch Vortrag von französischen Dichtungen und Prosastücken in vielen Schulen Deutschlands sich bekannt gemacht hat, benutzte diese Gelegenheit, um als Fachmann einen Einblick in unser deutsches Gelehrtenschulwesen zu tun. Das Ergebnis seiner Beobachtungen liegt in der genannten Schrift vor; sie zerfällt in vier Teile:

---

[1]) S. XXVI: *Enfin on peut se demander, s'il est bien sage dans un pays qui avait l'avantage depuis plus d'un siècle, d'avoir mis l'école à l'abri des luttes religieuses, de l'engager aujourd'hui dans les luttes politiques.*

[2]) Jouffret, Mich., *Les associations universitaires en Allemagne* (d. Gymnasiallehrervereine). Rev. univ. 1900, Februarheft S. 1—30. — Bornecque, H.: *Un voyage de récitations en Allemagne*, Rev. univ. 1900. Dezemberheft S. 1—11.

[3]) Bornecque, H. (maître de conférences à la faculté des lettres de l'université de Lille), *L'enseignement des langues anciennes et modernes dans l'enseignement secondaire des garçons en Allemagne*. Paris 1902. Imprimerie nationale. 8°. 76 S.

1. Allgemeine Beobachtungen (S. 1—17), 2. Besondere Beobachtungen am Unterricht in den klassischen Sprachen (S. 18—36) und 3. in den modernen Sprachen (S. 37—62), und schließlich 4. ein Kapitel (S. 63—68), das die für Frankreich sich ergebenden Nutzanwendungen enthält. Die Angaben sind nach den Beobachtungen zusammengestellt, die der Verfasser an allen Typen der verschiedenen Gelehrtenschulen, und zwar nicht nur in Preußen, sondern auch in Bayern und Sachsen angestellt hat. Da das neusprachliche Kapitel gewiß in den betreffenden Fachzeitschriften eine eingehende Behandlung finden wird, so beschränken wir uns auf die Besprechung von Kapitel I und II und einen kurzen Blick auf die Conclusion, die mit der Einleitung in genauer Wechselwirkung steht.

Meines Erachtens ist ganz vortrefflich, was der Verfasser gleich im Eingang über die grundlegenden Unterschiede zwischen deutschem und französischem Gymnasialwesen gesagt hat (S. 2): *nos lycées ou collèges forment un tout qui se suffit: ils donnent aux élèves les notions primaires et se piquent de former leur esprit et de meubler leur intelligence suffisamment pour que les jeunes bacheliers n'aient pas besoin de compléter leurs études par un passage de l'enseignement supérieur. Il n'en est pas de même en Allemagne.* Denn dort setze die höhere Schule die Volksschule fort und werde ihrerseits Vorschule für das Universitätsstudium.

Jedoch diesem Vorzuge der französischen Gymnasien (deren 'abschließende' Bildung übrigens, trotz des ausgedehnteren Unterrichts in der Muttersprache und der stärkeren Betonung der propädeutischen Philosophie, von manchen, sogar von Landsleuten vielfach in Frage gezogen wird) stehen nach Bornecque drei wichtige innere Vorzüge der deutschen höheren Schule gegenüber:

1. Die Einheitlichkeit des Unterrichts im allgemeinen, d. h. des Unterrichtszieles, die sich am besten in dem Worte des deutschen Kaisers 'Wir wollen junge Deutsche erziehen' und in der 'Pflege des vaterländischen Gedankens' ausdrücke.

2. Die Einheitlichkeit des Unterrichtsstoffes, womit Bornecque offenbar die ausgeführten Lehrpläne und Stoffverteilungen z. B. für das Deutsche, das Latein u. s. w. und andere ähnliche Einrichtungen meint.

3. Die Einheitlichkeit in der Führung einer Klasse, d. h. das Klassenlehrersystem, das dem betreffenden Ordinarius die äußeren Geschäfte in der Führung einer Klasse, die Einrichtung des Arbeitsplans, die Führung des Klassenbuchs[1]), die Vorschläge bei der Zensierung u. dgl. zuweist.

Bei der Lektüre dieses Abschnittes kann man sich des Eindrucks nicht entschlagen, als wenn Bornecque die von ihm geschilderten Einrichtungen in Deutschland mit viel zu viel Optimismus betrachtet habe. Daß die genannten drei Einheitlichkeiten überall von dem deutschen Gesetzgeber beabsichtigt sind, bedarf ja keines Beweises: daß aber auch überall, so zu sagen, mit Wasser ge-

[1]) In diesem einen Begriffe scheinen sich übrigens dem Verfasser mehrere Tatsächlichkeiten, wie das Lektionsbuch, das Schülerverzeichnis, das Strafbuch, das Klassenaufgabenbuch u. s. w. verschmolzen zu haben.

kocht wird und vieles von dem gewünschten Ineinandergreifen und Zusammenarbeiten nur auf dem Papiere steht, ist ebenso sicher. Vielleicht hat Bornecque die Sache deshalb so rosig angesehen und mehr der Idee als der Wirklichkeit entsprechend dargestellt, um an diese Schilderung mit mehr Nachdruck das Kapitel vom Unterrichthalten (*façon de faire la classe*) und vor allem seine Nutzanwendung für Frankreich[1]) anschließen zu können. Als einen wesentlichen Unterschied hebt er hervor, daß in Deutschland der Schwerpunkt des gesamten Unterrichts in die Schule fällt; infolgedessen nehmen die Schularbeiten bei weitem nicht so viel Zeit in Anspruch wie in Frankreich. Um dies zu erreichen, wende man freilich auch eine ganz andere Methode des Unterrichts an, die vor allem die Schüler zur Selbsttätigkeit und zur vollen Anteilnahme am Unterricht erzieht. Diese Methode durchzuführen erscheint ihm aber nur dann möglich, wenn man es so macht, wie in Deutschland, d. h. wenn man 1. die Versetzungsprüfungen streng durchführt, um die innerliche Einheit (*homogénéité*) einer Klasse zu erreichen, 2. wenn man die ganze so zu innerer Einheit gebrachte Klasse zu gleichmäßiger Arbeit (wofür charakteristische Beispiele besonders aus dem neusprachlichen Unterrichte beigefügt werden) anregt, und 3. wenn man die Stunden, natürlich durch möglichste Abwechslung, zu einem hohen Grade von Interesse und Lebhaftigkeit zu steigern versteht, d. h. durch Abwechslung in den Lehrern, den Gegenständen innerhalb des Rahmens, z. B. Lektüre, Unterhaltung, Chorantwort u. s. w. — Auf diese Punkte insgesamt greift Bornecque in seiner Conclusion zurück und empfiehlt seinen Landsleuten (S. 63 ff.) eine Umwandlung von classes und études, so daß die letzteren vor allen Dingen während der ersteren betrieben werden, Ausdehnung der Lektionsdauer auf höchstens eine Stunde (was übrigens inzwischen durchgeführt worden ist), möglichstes Geizen mit der Zeit (also z. B. Fortfall des Lesens der fremdsprachlichen, zu übersetzenden Texte, sobald die Aussprache genügend geübt ist), Anwendung des Chorsprechens[2]), beständige Repetitionen und überhaupt möglichste Belebung des Unterrichts.

Darauf wendet sich Bornecque zum einzelnen und bespricht vor allen Dingen den lateinischen Unterricht in Deutschland, als denjenigen, der an den meisten höheren Lehranstalten das Rückgrat bildet. Nachdem er der Behandlung der Aussprache des Lateins in Deutschland seine Anerkennung gezollt und nur vor einer allzugroßen Berücksichtigung auch der feineren Regeln gewarnt hat, wendet er sich zur Besprechung der Einprägung der Grammatik und der Erwerbung des Vokabelschatzes. In diesem Abschnitt macht das Werkchen Bornecques den Eindruck einer gewissen Unvollständigkeit: man gewinnt die Vorstellung, als wenn er in diesem Unterrichtszweige nur Unter-

---

[1]) S. 8: *En France la classe a un double but et un double emploi: contrôler le travail et indiquer la méthode de traduction ou d'explication, le premier l'emportant d'ailleurs incontestablement sur l'autre: mais les connaissances s'acquièrent surtout en étude ou à la maison. C'est le contraire en Allemagne. Les leçons sont pour ainsi dire sues avant d'être apprises.*

[2]) Mit der charakteristischen Empfehlung des Versetzens der *mauvais sujets qui ne participeraient au choeur ou y verraient une occasion de désordre.*

klassen an der Arbeit gesehen habe — ein Fehler, der neben seinem Korrelate (nämlich dem Besuch nur der obersten Klassen) den allermeisten dieser pädagogischen Reisenden begegnet und ihnen nicht zum Vorwurf gemacht werden soll, da ja auch die meisten unserer einheimischen Besucher dieselbe Hospitiermethode befolgen, für die sich auch mancherlei sagen läßt. Nur gerade bei der lateinischen (und in gewissem Sinne auch griechischen) Grammatik ist ein Besuch der Tertien und Sekunden unerläßlich, wenn man sich von dem in diesem Zweige des humanistischen Unterrichts eigentlich Geleisteten überzeugen will. Denn mit dem hier gewonnenen Kapital muß der Primaner bekanntlich haushalten, und es ist ja nur zu begreiflich, wenn davon während der letzten beiden Schuljahre manches sich verflüchtigt. Jedoch bleibt der Besuch gerade dieser Klassen seitens der Hospitanten immer nur eine vereinzelte Erscheinung, und dies ist um so beklagenswerter, als gerade in dem Betriebe der Grammatik der Wandel der Zeit, auch in pädagogischen Dingen, sich am deutlichsten offenbart hat; auch um deswillen verdienten gerade diese Klassen eine besondere Beachtung, weil in ihnen für ein gewisses Alter (Übergang nach Prima) in einem besonderen Zweige des klassischen Unterrichts ein relativer Abschluß in einer Stärke erreicht worden ist, wie ihn sonst keine Stufe irgend eines Faches im Gymnasialunterricht zeigt.

Wenn hierüber also Bornecques Angaben nicht gerade sehr reichhaltig sind, so ist anderseits der Abschnitt, den er der Lektüre widmet und wo er über die dabei befolgten Methoden berichtet, wesentlich interessanter. Indem er teils auf eine Cäsar- und eine Horazlektion im einzelnen exemplifiziert, teilt er uns als methodischen Gang, den er als Regel vorgefunden habe, mit: zunächst kommen allgemein orientierende Fragen (die offenbar übrigens nur für den Hospitanten berechnet waren, um den Gesamtstand der Klasse zu zeigen), dann eine Nachübersetzung (*revision*); hierauf folgten Angaben über die Vorübersetzung, bei der der Schüler zwar eine logische Analyse des Textes zu geben hatte, aber niemals die greuliche mot-à-mot-Methode anwenden durfte; darauf erfolgte der kurze Kommentar des Lehrers (Bornecque scheint also nie in eine Klasse gekommen zu sein, wo der Kommentar in kleinen Stücken der Übersetzung vorangeht, die letztere also dann das Resultat des Kommentierens darstellt) und schließlich am Ende der Stunde die sogenannte Musterübersetzung des Lehrers. Für uns Philologen ist es besonders erfreulich, daß der fremde Schulmann ausdrücklich betont (S. 29), daß er niemals in irgend einer Stunde irgend etwas von Textkritik gehört habe. Es ist zwar ein seit Jahrzehnten feststehender pädagogischer Grundsatz, daß die schulmäßige Interpretation der alten Schriftsteller nichts mit Textfragen zu schaffen habe, und es wird wohl ausnahmslos in den Schulen nach diesem Prinzipe gehandelt. Aber 'bekannt' ist diese Tatsache noch lange nicht, weil so viele Gegner der Gymnasien nicht sehen und zugeben w o l l e n, daß auch die Philologen im höheren Lehrerstande Fortschritte in der Methodik gemacht haben und ihren Schülern Besseres zu sagen wissen als die Unterschiede von δέ, τε und γε. Um so wertvoller ist uns darum dieses Zeugnis eines ausländischen Kritikers, der gewiß bei so viel

Licht, wie er es über unser höheres Schulwesen ausgießt, diese Schattenseite nicht verschwiegen hätte, wenn sie eben existierte.

Ähnlichen Inhalt, wie das oben Besprochene, bieten auch die Betrachtungen Bornecques über das Griechische (S. 32—36). Er bemängelt die Aussprache der griechischen Vokale nach den deutschen Aussprachregeln und tadelt die allzugroße Berücksichtigung der Akzente, mit Berufung auf eine Bemerkung von Wilamowitz[1]), daß man im griechischen Unterrichte zwar nach dem Akzente lesen lassen solle, von ihrer richtigen Setzung aber bei den Schreibübungen abzusehen habe. Auch in diesem Abschnitte bei Bornecque über das Griechische erscheint dieselbe Eigentümlichkeit, die wir schon oben erwähnten, daß auch hier der Unterricht in der Syntax, besonders in den Sekunden, mit keinem Worte gestreift wird und somit eine der wesentlichsten Seiten unseres philologischen Unterrichts, und zwar die, die die eingreifendsten Umgestaltungen erfahren hat, so gut wie unberücksicht geblieben ist.

Nach der Besprechung des Unterrichts in den klassischen Sprachen kommt nun Bornecque zu dem Schluß, daß man in Frankreich hierin gar manches nach dem deutschen Vorbilde verbessern müsse. Seine Vorschläge faßt er S. 66 dahin zusammen, für die Lektüre zu empfehlen, daß man 1. beträchtlich mehr liest als bisher, 2. niemals Anmerkungsausgaben bei der Klassenlektüre verwendet, 3. niemals die Inhaltsübersicht und Nachübersetzung aus der vorhergehenden Stunde unterläßt, 4. schwierige Stellen sich vorkonstruieren läßt. Ferner empfiehlt er — und das ist charakteristisch, denn die Gründe entnimmt Bornecque dem Unterricht in den modernen Sprachen —, daß man die Fragen nach dem Gelesenen lateinisch oder griechisch stellen und ebenso beantworten lassen solle. Ich bezweifle, daß, wenigstens für das Griechische, sich dazu auf deutschen Schulen ein Vorbild gefunden hat; aber des Versuches erscheint der Vorschlag wert. Für die Grammatik dringt Bornecque vor allen Dingen auf die deutsche Manier der Aussprache des Latein und auf eine Vereinfachung der Akzentuation im Griechischen. — Es könnte demnach scheinen, als wenn so ziemlich alles, was bisher im klassischen Unterricht in Frankreich geschehen ist, der Reform dringend bedürftig sei. Doch macht Bornecque dabei eine bedeutsame Ausnahme, indem er dieselbe Art der häuslichen Arbeiten, wie sie bisher in Frankreich bestanden habe, weiter fordert, d. h. neben den Hinübersetzungen auch Herübersetzungen und ausführliche Erläuterungen zu den Schriftstellern. Offenbar hat Bornecque gemeint, daß diese Methode der nationalen Durchbildung seinen Landsleuten sehr förderlich sei und sie zu gewandterer Anwendung ihrer Muttersprache befähige; schade aber ist es, daß diese Forderung Bornecques[2]) so apodiktisch und ohne weitere Begründung erscheint. Wir wären auf den Beweis, daß ein französischer Gymnasiast so un-

[1]) Vgl. die Anlage 2 zu dem bekannten Gutachten von W.'s Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Halle 1901, S. 215 ff.

[2]) S. 67: *Mais surtout conserver les mêmes types de devoirs, car grâce à eux, aux explications approfondies, et aux devoirs français nos élèves surent composer et écrire admirablement mieux que leurs camarades allemands.*

vergleichlich viel bessere freie französische Arbeiten schreibe als sein deutscher Altersgenosse den deutschen Aufsatz, sowohl nach Disposition als nach Ausdruck hin, doch recht neugierig gewesen.

Von dieser Schrift, die die in Deutschland gewonnenen methodischen Erfahrungen auf den Unterricht in Frankreich angewendet wissen will, wenden wir uns nun zu einer Reihe von Werken, die sich damit befassen, die Vorbildung des höheren deutschen Lehrerstandes darzustellen und aus den gewonnenen, meist aus Reiseerlebnissen entstandenen Eindrücken das für Frankreich Brauchbare zu entnehmen. Sie stammen ebenfalls aus der Feder pädagogischer Fachgenossen, die sich meist durch den Augenschein haben belehren lassen, und gehen ebenfalls in den oben gekennzeichneten Bahnen des Ribotschen Generalgutachtens.

Als ein Vorläufer der beiden wichtigeren Schriften von Langlois und Chabot ist das Buch von Fräulein Dugard anzusehen, das sich mit der Vorbildung des höheren Lehrerstandes in Frankreich und dem Auslande beschäftigt.[1]) Die Verfasserin geht von der 'Krisis des höheren Schulwesens' aus und formuliert als deren Grund den Mißklang zwischen seinen Tendenzen und Methoden und zwischen den Bedürfnissen des gleichzeitigen Lebens; sie erwartet, daß durch eine gute Schulung der Lehrer sich vielen, ja vielleicht den allermeisten Übelständen werde abhelfen lassen — ein Optimismus, den wir nicht teilen. Aus ihren Ausführungen dazu können wir nur den einen Abschnitt zu unserem Thema heranziehen, wo von der Vorbildung des deutschen höheren Lehrerstandes gesprochen wird (S. 76—79).[2]) Es sind im ganzen dort nur die preußischen Vorschriften wiedergegeben, wie sie etwa im Jahre 1890 festgelegt worden sind[3]); dagegen fehlt eine kritisierende Beurteilung derselben, die sich auch, abgesehen von einigen allgemeinen Ausstellungen über Mangel an allgemeiner pädagogischer Bildung und philosophischer Vertiefung, in dem Abschnitt '*Lacunes et Desiderata*' (S. 133—163) nicht findet. Da der Verfasserin, wie begreiflich, die Ausbildung der *professeurs femmes* am meisten am Herzen liegt, hierfür aber der Kreis in Deutschland noch sehr eingeengt erscheint, so fällt in der Dugardschen Schrift für das deutsche Gelehrtenschulwesen nicht viel ab. Auch zu einem direkten Vorschlage, wie denn nun eigentlich diese Vorbildung des höheren Lehrerstandes in Frankreich geordnet werden solle, gelangt die Verfasserin nicht; es genügt ihr, erstens gezeigt zu haben, daß eine systematische Vorbildung nach dem Muster anderer Länder für Frankreich notwendig ist (S. 193), und zweitens bei dem argen Widerstreit der Meinungen (wofür die beigegebenen *extraits et dépositions* Zeugnis sind), die sich besonders bei der Konferenz von 1899 ergeben hatten, die Hoffnung auszusprechen, daß man den rechten Weg finden möge (S. 203).

---

[1]) M. Dugard, *De la Formation des maîtres de l'enseignement secondaire a l'Étranger et en France.* Paris, A. Colin, 1902. 8°. X und 242 S.

[2]) Vornehmlich auf das bekannte Buch von J. Russel, *The German Higher Schools* gestützt. Die deutsche Literatur erscheint kaum berücksichtigt.

[3]) Beier, a. a. O. S. 303 ff.

Ein positives Ergebnis dagegen liefert die weit ausführlichere Schrift, die der außerordentliche Professor an der Université de Paris, Ch.-V. Langlois auf Veranlassung der französischen Regierung geschrieben und herausgegeben hat.[1]) Das vortrefflich geschriebene und auf ungewöhnlicher Belesenheit in der betreffenden einschlägigen Fachliteratur beruhende Werk gewinnt dadurch besonderen Reiz, daß es, wenngleich in der Hauptsache am Schreibtisch gearbeitet, doch durch Heranziehung von einer Menge ungedruckten Materials, meist unmittelbarer Ergüsse in Privatbriefen, den Eindruck der lebendigen Erfahrung und der völligen Beherrschung des Stoffes macht. Das ist um so höher anzuschlagen, als gerade die persönliche Erfahrung (die Herrn Langlois übrigens auch nicht fehlt) in solchen praktischen Dingen das Meiste, und in der Regel auch das Beste zu tun pflegt.

Der erste Abschnitt (die *Question préalable*) entwickelt zunächst das Auftauchen der Frage nach einer fachmäßigen pädagogischen Ausbildung des höheren Lehrerstandes: ihre anfängliche Zurückweisung, dann die geringschätzige Behandlung seitens der bisherigen Ausbildner des höheren Lehrerstandes, die ihr Absehen lediglich auf das Wissenschaftliche gerichtet hatten, und endlich die schließliche Durchsetzung des Gedankens, daß man in Zukunft ohne eine derartige Vorbildung nicht mehr auskommen könne. Köstlich sind die kleinen Züge, mit denen der energisch dreinfahrende Verfasser in humoristischer Weise die einzelnen Phasen dieses Gedankens und seines Vorschreitens belegt. '*Je suis le professeur que vous savez; cependant j'ai toujours vécu dans la plus paisible ignorance de la pédagogie: je me demande par conséquent: à quoi sert la pédagogie?* spricht der Naive beim ersten Auftauchen dieser Anforderung. Abweisender klingt schon das Wort des englischen headmasters: '*who can see little amiss in a system that has produced Him*'.[2]) Dann folgt die unbedingte Abweisung in der berüchtigt gewordenen Äußerung des ehemaligen Direktors der École normale, Fustel de Coulanges: '*Il est inutile d'apprendre enseigner.* Hierauf kommt die bedingte Anerkennung, daß auch für die höhere Lehrerschaft das Wort gelten könne: '*A little training can do a man no harm*', bis

[1]) Langlois, Ch.-V., Professeur adjoint à l'université de Paris (und directeur de l'office d'informations et d'études au ministère de l'Instruction publique), *La préparation professionelle à l'enseignement secondaire. Paris 1902. Imprimerie nationale.* 8°. 223 S. (Aus den *publications de l'office d'informations et d'études [ministère de l'instruction publique]*). Das Buch zerfällt in folgende Kapitel: 1. Die Vorfrage (*question préalable*) S. 1—10. — 2. Die zu lösende Frage, S. 11—12. — 3. Die französische Tradition (mit besonderer Berücksichtigung der *École normale supérieure*) S. 13—27. — 4. Die preußische Tradition S. 28—62. — 5. Die anglo-amerikanische Tradition (das *Training* und die *teachers colleges* besonders behandelnd (S. 63—91). — 6. Das italienische Verfahren (*scuole di magistero*) S. 92—97. — 7. Vorschläge und Schluß S. 98—113. — Im Anhange folgen '*Documents*', von denen für unsere Zwecke besonders in Frage kommen S. 115—145 (u. a. Briefe der Hallenser Professoren Eduard Meyer und Georg Wissowa) und die Auseinandersetzungen des Dr. Waldapfel, Das Übungsgymnasium an der Professorenbildungsanstalt in Budapest, S. 169—175.

[2]) Nach Francis Storr, *On diplomas and certificates and the registration of teachers*, in dem Sammelwerke: *Proceedings of the international Conference on Education*. London 1884. Tome IV S. 138.

man sich zu einer wirklichen Tat entschloß und wirkliche Grundsätze für die pädagogische Ausbildung der Gymnasiallehrer aufstellte. Daß diese Frage hauptsächlich die französische Parlamentsenquête von 1899 hervorrief und dadurch zu der Studie von Langlois den Anlaß gab, ist schon oben gesagt worden.

Die Schwierigkeit der zu lösenden Frage liegt offenbar darin, daß auf die beiden Unterfragen:

1. Wo soll die praktische Vorbildung der höheren Lehrer stattfinden? und
2. Wann soll sie stattfinden?

die allerverschiedensten Antworten gegeben worden sind. Und zwar Antworten, die sich unter keinerlei Gesichtspunkte vereinigen lassen, weil die Ausgangspunkte, von denen her sie erfolgten, einander diametral gegenüber gesetzt sind.

Die einen legen mehr Wert auf die Theorie; dann muß die Vorbereitung notwendigerweise mit dem Universitätsstudium zusammenfallen. Die anderen halten die praktischen Kunstgriffe für die Hauptsache, und damit ist für sie natürlich die praktische Vorbereitung an einer höheren Lehranstalt und nach vollendeten Universitätsstudien gegeben.

Am nächsten meint nun Langlois der Lösung dadurch zu kommen, daß er die Frage nach der pädagogischen Ausbildung geschichtlich entwickelt und hierbei sein Vaterland Frankreich voranstellt. Zum erstenmale trat dort die Forderung, daß man das Lehren praktisch lernen müsse, in einem Reskript des Unterrichtsministers Fourtoul vom Jahre 1852 auf[1]), der auch für die Schüler der École normale eine Probezeit von zwei Jahren vorschrieb, ehe sie definitiv angestellt werden konnten (*briguer l'agrégation des lycées*). Diese Einrichtung wurde in keiner Hinsicht populär. Vor allem die Lehrer an der École normale waren dagegen: das oben erwähnte scharfe Wort ihres ehemaligen Direktors ist wohl aus dieser Stimmung heraus zu erklären. Seitdem haben sich die Verhältnisse gar sehr geändert, vor allem, weil die Schülerzahl der École normale bei weitem nicht mehr ausreicht, um das notwendige Lehrerpersonal für die französischen Gymnasien, auch nur in den wichtigeren Aufgaben, zu stellen. Darum haben sich entsprechende Einrichtungen für die pädagogisch-wissenschaftliche Vorbildung des höheren Lehrerstandes auch an den anderen französischen Universitäten (*facultés des lettres et des sciences*) gebildet; und dieser Vorgang führt Langlois (S. 21) zu der Schlußfolge, daß die École normale, die aus Opposition nach und nach zu einem rein wissenschaftlichen Institute geworden sei, umzukehren und das wieder zu werden habe, als was sie beabsichtigt gewesen sei: '*les études pédagogiques seront désormais le trait charactéristique et feront l'originalité de l'école. L'école normale justifiera à la fois son existence et son nom en devenant le séminaire pédagogique de l'université de Paris.* Hierbei beruft sich Langlois auf die *Propositions ministérielles des réformes*, die

[1]) Vgl. Langlois S. 14: *L'école fournira désormais de modestes professeurs, et non pas de rhéteurs, plus habiles à creuser des problèmes insolubles et périlleux, qu'à transmettre des connaissances pratiques: il faut que les maitres appelés à enseigner au nom de l'État apprennent par un pénible noviciat à s'oublier pour leurs élèves et à ne placer leur gloire que dans le progrès des enfants qui leur sont confiés.*

ganz ähnlich lauteten und von der Nationalversammlung auch angenommen worden sind. Wie diese im einzelnen durchzuführen sind, ist von Langlois weiter unten (S. 99 ff.) dargestellt worden. Zunächst stützt er diese seine Hauptansicht im allgemeinen dadurch, daß er konstatiert, daß derartige Normalbildungsanstalten sich in anderen Ländern bereits vielfach vorfinden, nicht zum mindesten aber in Deutschland, wohin seine Betrachtung nunmehr überleitet.

Naturgemäß beginnt seine Darstellung mit Preußen, dessen verschiedene Versuche, die Ausbildung des höheren Lehrerstandes in ein System zu bringen, von Langlois aufgezählt werden und wenig Gnade vor seinen Augen finden. Vor allen Dingen wendet er sich gegen die Einrichtung des Probejahres, wie es (in den alten Formen) von 1826—1889 bestanden hatte, und führt die zahlreichen Stimmen an, die ihre Unzufriedenheit mit dieser Einrichtung ausgedrückt haben (S. 33). Darauf folgt eine Schilderung der Entwicklung seit 1890, die in dem bekannten Erlaß vom 15. März 1890 ihren Höhepunkt gefunden hat.[1]) Schließlich erfolgt eine eingehende Kritik der Einrichtung von Seminarjahr und Probejahr und der in den letzten zwölf Jahren damit erzielten Wirkungen.

Für deutsche Beobachter war es von vornherein klar, daß die 1890 getroffene Einrichtung des zweijährigen Vorbereitungsdienstes nur so lange mit Erfolg durchgeführt werden konnte, als die Überfülle an Kandidaten des höheren Lehramts nötigte, sich auf eine längere Wartezeit einzurichten. Viele haben damals gemeint, daß die Regierung ihre Verlegenheit, die Kandidaten unterzubringen, unter einer systematischen Vorschrift zu verbergen gewußt habe. Heute liegt dies anders: da die Not dazu zwingt, ist das Probejahr fast völlig verschwunden und in ein Hilfslehrerjahr übergegangen. Damit ist sicherlich kein Unglück geschehen und Langlois hat von dieser Entwicklung der Dinge denselben Eindruck wie wir Deutschen. Das Seminarjahr dagegen hält er für eine ganz nützliche Einrichtung und beruft sich dabei auf eine Menge von Stimmen aus dem Publikum und auch aus den Reihen der ehemaligen Seminaristen, die sich zustimmend geäußert haben. Freilich ist er der Ansicht, wie auch ein von ihm erwähnter englischer Kritiker[2]), daß man von der Wirkung dieser Einrichtung in Preußen zu viel erwartet habe, und daß die Worte des Regulativs zum Teil nur auf dem Papiere stünden. Vor allen Dingen sähe es mit der theoretischen Vorbereitung in der Pädagogik noch ziemlich dürftig aus, und in der Hauptsache käme es während des Seminarjahres auf die Übermittlung gewisser praktischer Handwerksgriffe an. Und so schließt er denn diesen Abschnitt mit den Worten, die für die Einrichtung im allgemeinen nicht gerade günstig lauten[3]) (S. 41): '*Donner à l'étudiant d'Université, plus ou moins fruste ou dé-*

[1]) Beier a. a. O. S. 302 ff.

[2]) F. Ware, *The prussian teacher of modern languages . . . Professional training* in den *Special reports on educational subjects* Tome III (1898) S. 538. — Vgl. Langlois S. 40 Anm. 2.

[3]) Rühmliche Ausnahmen werden allerdings zugegeben, vgl. Langlois S. 41 Anm. 1 und die dort angeführte deutsche Literatur.

brouillé, l'attitude d'esprit et de corps et «l'autorité» d'un professeur prussien, tel est l'effet le moins contestable de l'année de séminaire et c'est aussi probablement, dans un très grand nombre de cas, le seul.' Besser gefallen ihm schon die Einrichtungen in Bayern, wo er am Münchener Maximiliansgymnasium fand, daß neben dem rein Pädagogischen auch die Fragen nach den Stoffen des Unterrichts gepflegt würden. Die meisten Sympathien aber empfindet er gegenüber den pädägogischen Vorbereitungsanstalten, die sich an die Universitäten angliedern. Auch hier geht er zunächst historisch entwickelnd vor und zeigt uns die Entstehung und Weiterbildung dieses Gedankens durch J. M. Geßner, F. A. Wolf und in gewissem Sinne auch durch J. Fr. Herbart. Dabei verkennt er die Irrtümer und Fehler nicht, die bei einer Eingliederung der pädagogischen Unterweisung in den Universitätsunterricht sich ergeben müssen. Er erblickt deshalb sein Ideal in der von Wilhelm Rein in Jena getroffenen Einrichtung, nach der die künftigen höheren Lehrer an der Universität Paedagogica hören, d. h. an dem sogenannten Theoreticum teilnehmen, daneben aber als Praktikanten und Hospitanten sich am Prakticum beteiligen, d. h. in einer besonderen Übungsschule entweder selbst eine Lektion halten, oder in einem sich daran anschließenden colloquium kritisierend darüber aussprechen.[1] Jedoch hat, wie Langlois sich darüber klagend äußert, der Herbartianismus derzeit in Deutschland wenig Aussicht, seine Meinungen in Taten umsetzen zu dürfen, und zwar, wie er meint, nicht bloß darum, weil er die Volksschule und die höhere Schule zusammenschweißen und damit einen, auch anderwärts (S. 118) erwähnten, *abîme de préjugés sociaux* (S. 61) überbrücken will, sondern viel mehr noch aus äußeren Gründen, weil es in der Regel an der Universität an geeigneten Leitern eines solchen Seminars fehlen würde, wie schon Paulsen[2]) auseinander gesetzt hat. Sogar in Sachsen, wo eine zeitlang der Herbartianismus in hohem Flore stand, und wo man jetzt noch Universitäts- und pädagogische Ausbildung miteinander verbunden hat, ist die Reinsche Übungsschule nicht eingeführt worden, sondern man hat das pädagogische Seminar an bereits bestehende Gymnasien angegliedert.

Für Langlois handelt es sich, nach der kritischen Würdigung der ausländischen Einrichtungen, hauptsächlich darum, wie die *Proposition ministérielle* vom März 1902 in Frankreich durchgeführt werden soll: *Un stage d'une durée variable, suivant les grades acquis et les aptitudes professionelles témoignées sera désormais exigé de tous les futurs professeurs.* Und hier wendet sich Langlois noch einmal gegen die Einrichtung des deutschen Probejahres im Sinne von vor 1880; er hält es für den französischen Verhältnissen durchaus widersprechend und befürchtet dieselben übeln Erfahrungen, die man damit seit mehr als 80 Jahren in Deutschland gemacht habe. Auch das Seminarjahr er-

[1]) S. 55: *Les avantages de ce régime sont, dit-on, considérables. En effet, quel est, a priori, le vice de la préparation pédagogique par le stage? C'est que la théorie sera très probablement sacrifiée à la pratique. Et de la préparation pédagogique à l'université? C'est que la pratique sera, sans doute, sacrifiée à la théorie etc.*

[2]) Gesch. des gelehrten Unterrichts II 624 ff.

scheint ihm als etwas für Frankreich recht Fragwürdiges und nur sehr teilweise Mögliches. Abgesehen davon, daß das französische Naturell sich dem sehr lebhaft widersetzen würde, nach der Freiheit der Universitätsstudien so zurecht gedrillt zu werden, hegt er auch die Befürchtung, daß dies auf die Qualität und Quantität des Nachwuchses von der schlimmsten Nachwirkung sein werde.[1] Auch hier erscheinen ihm die deutschen Verhältnisse als eine dringende Warnung, die man nicht ungehört verhallen lassen dürfe. Und so kommt er zu dem Schluß, daß aus alledem für Frankreich nur das eine klar hervorgehe, daß keine der deutschen Methoden ganz passe, und daß man zu dem Ausweg kommen müsse, daß die pädagogische Vorbildung nach der Oberlehrerprüfung und an einer Universität zu erfolgen habe. Die einzelnen Grundsätze und Vorschläge interessieren uns in Deutschland zunächst weiter nicht; nur das eine sei hervorgehoben, daß Langlois als ein praktisch vielerfahrener Mann die sogenannten 'pädagogischen Aufsätze', die die preußischen Seminaristen zu liefern haben[2]), seinen Landsleuten als eine unnütze Schreiberei erspart wissen will. Wir wissen nicht, inwieweit Langlois' hartes Urteil[3]) darüber berechtigt ist, als allgemein gültig angesehen zu werden; jedenfalls wird es in Deutschland mehrfach geteilt. — Auch das einst von Hermann Bonitz so sehnlich gewünschte zweite Examen, nach dem Vorbereitungskursus — das übrigens auch in Deutschland nur in den Zeiten ernstlich erwogen wurde, wo man nach Mitteln suchte, um der Überfülle der Lehramtskandidaten zu steuern —, wird von Langlois bestimmt abgelehnt. Er schließt seine Darstellung mit der erneut ausgesprochenen Hoffnung, daß die École normale sich auf ihre eigentliche Stellung besinnen, der erneut vom Staat ausgedrückten Forderung, die künftigen Lehrer auch pädagogisch vorbereiten und damit der auch in Frankreich sich langsam durchsetzenden Ansicht zum Durchbruch verhelfen möge, daß auch für den gelehrtesten und geistvollsten agrégé eine pädagogische Durchbildung nützlich und notwendig sei.

Es erübrigt noch, ein Wort über die Beilagen zu Langlois' Buche zu sagen, speziell über die aus Deutschland bezogenen, obwohl sie, streng genommen, zu unserem Thema nicht in Beziehung stehen. Es sind 1. der schon mehrfach erwähnte kaiserliche Erlaß vom 15. März 1890, mit einer Reihe zum Teil sehr charakteristischer Randbemerkungen, wohin z. B. gehört, daß das Hospitieren der 'Seminaristen' in praxi in allen Klassen stattfinde, außer in der des Seminar-

---

[1]) S. 51: *Nous avons appris par l'exemple de l'Allemagne, que lorsque le nombre des candidats à l'enseignement baisse jusqu' à l'étiage, les règlements les plus parfaits sur la préparation pédagogique deviennent lettre-morte; les autorités mêmes qui les ont édictés, sont forcées de n'en tenir aucun compte.*

[2]) Beier, a. a. O. S. 305: 'eine drei Monate vor Schluß jedes Seminarjahres von jedem Seminaristen einzuliefernde Arbeit über eine von dem Direktor gewählte konkrete pädagogische oder didaktische Aufgabe'.

[3]) Langl S. 110: *Il y a des raisons de douter que les Mémoires* (d. h. die genannten Seminararbeiten), *là où les candidats sont obligés d'en rédiger aient une valeur sérieuse, soit pour la science soit pour ceux qui les font. Nous avons eu l'occasion d'en feuilleter quelques-uns: c'étaient des productions misérables.* Vgl. die Anlagen zu Langlois' Buch S. 129—132.

direktors (wo sie doch offenbar am meisten lernen könnten), daß die gewünschte Beschäftigung mit der Volksschulpädagogik lediglich toter Buchstabe bleibe (S. 118) u. s. w.; 2. aber folgt ein Abschnitt: *Souvenirs et Opinions*, die dem Herausgeber zum größeren Teil durch E. Meyer, Professor der alten Geschichte (früher in Halle, jetzt in Berlin), übermittelt worden sind. Sie enthalten Stimmungsbilder, meist in Briefform, was für Eindrücke unsere jüngeren Kollegen aus den Seminaren (von denen eins von Geh. Rat Todt in Magdeburg geleitet wird, ein anderes sich in Halle an den Franckeschen Stiftungen befindet) mitgenommen haben. Am Schlusse folgen noch zwei Gutachten der Professoren Wissowa und Ed. Meyer, die in ihrem Hauptgedanken übeinstimmen und wohl für die Hauptansicht von Langlois, daß man die praktische Vorbereitung des höheren Lehrerstandes mit dem Universitätsunterricht verbinden müsse, von bestimmenden Einfluß gewesen sind.

Aus ganz ähnlichen Gründen wie diese ausführliche Arbeit fand auch das letzte französische Werk, dem unsere diesmalige Besprechung gilt, seine Entstehung. Es sind dies die Reiseerinnerungen[1]) des Professors der Pädagogik an der Universität Lyon, Charles Chabot, die er bei dem Besuche der Gymnasialseminare in Deutschland gesammelt hat. Das Büchlein, das sich selbst als eine Ergänzung zu Dugard und Langlois bezeichnet (S. 2), will nicht die in Deutschland gegebenen Gesetze einer kritischen Betrachtung unterziehen, sondern Augenblickseindrücke wiedergeben und das schildern, was der Verfasser in Deutschland selbst von der praktischen Anwendung der neuen Vorschriften gesehen und gehört hat. Der Verfasser hofft damit nicht nur seinen Landsleuten, sondern auch, charakteristischerweise, uns Deutschen[2]) selbst einen Gefallen zu tun, wenn er uns einen unmittelbaren Einblick in die Werkstatt gewährt und uns zusehen läßt, wie es überall gemacht wird. Wenn wir bei Langlois nur ein einziges Mal einen Blick in das nichtpreußische Deutschland fanden, auch sonst in der französischen Fachliteratur (gerade, wie schon früher bei Russel hervorgehoben ward) der Grundsatz allgemein gilt: *The prussian system is the standard*, so trifft dies bei Chabot erfreulicherweise nicht zu. Natürlich liegt auch bei ihm der Nachdruck auf den preußischen Einrichtungen, aber er hat sich doch auch anderwärts vielfach umgesehen, so in Leipzig, Jena, Karlsruhe, München und Regensburg.

Sein Weg führte ihn zunächst nach Berlin, wo er zuerst das Dorotheenstädtische, dann das Steglitzer Gymnasium und schließlich das Königstädtische Realgymnasium aufsuchte, um den Übungen und Sitzungen der Seminaristen beizuwohnen. Dann besuchte Chabot die Klingeroberrealschule in Frankfurt a. M. (leider nicht auch das Goethegymnasium) und das Seminar am Gymnasium zu

---

[1]) Chabot, Ch. (Professeur de Science de l'Éducation à l'université de Lyon), *La Pédagogie au Lycée. Notes de voyage sur les séminaires de gymnase en Allemagne.* Paris, Armand Colin. 1903. 8° 119 S.

[2]) S. 2: *Plusieurs professeurs allemands m'ont exprimés eux-mêmes le regret d'ignorer ce qui se passe en fait dans les séminaires des différents pays.*

Göttingen. Nach vielen, zum Teil interessanten Bemerkungen[1]) über die Manier, die Einrichtungen und Weisungen des kaiserlichen Erlasses vom 15. März 1890 ins Leben zu übersetzen, kommt Chabot doch zu dem Schluß, ähnlich wie vor ihm schon Langlois, daß diese Einrichtungen alle sehr schön gedacht sind, aber sich in praxi nur dann bewähren werden, wenn ganz ausgezeichnete Leute aus dem Gymnasiallehrerstande an die Spitze des Ganzen treten und, durch ihre imponierende Persönlichkeit und ihr umfassendes Wissen wirkend, diesen Einrichtungen erst das rechte Leben einhauchen. Denn für diese gelte, wie er selbst bedenklich hinzufügt (S. 49), der Satz: '*l'institution vaut en fait ce que valent les hommes*'. Jedenfalls dürfe man sich nicht verhehlen, daß mit der Schaffung der zahlreichen Gymnasialseminare (Preußen habe deren allein gegen siebzig, wenigstens gehabt) man einen recht gewagten Schritt gethan habe; denn die Direktoren und die beauftragten Lehrer hätten weder die genügende Zeit, um sich hinreichend um die ihnen anvertrauten Seminaristen zu kümmern, noch, was ihm viel wichtiger erscheint, um die ihnen selbst noch mangelnden theoretischen Kenntnisse so zu ergänzen, daß sie wirklich fördernd auf den pädagogischen Nachwuchs einwirken könnten. Einen weiteren Fehler an den preußischen Einrichtungen findet Chabot darin, daß man bei der pädagogischen Vorbildung Theorie und Praxis getrennt habe, und giebt den Rat (S. 49), daß man davon zurückkommen möge: *l'avenir reclamera, au lieu de cette séparation des études théoriques et des études pratiques qui se succèdent sans se pénétrer, une action simultanée et combinée, une collaboration du gymnase où entrerait le professeur de la faculté, et de l'Université où l'on confierait un enseignement au directeur du gymnase.* Wir deutschen Gymnasiallehrer werden diesem letzten Satze wohl nur mit Einschränkungen beistimmen können: man hört hier doch gar zu deutlich den Universitätsprofessor reden[2]), der, bei allem Wünschen, dem höheren Schulwesen zu dienen, doch gar zu gern und unbesehen der Annahme lebt, daß die Gymnasiallehrer sich zu wenig aus eigenem Antrieb um die Theorie der Pädagogik kümmern, lieber Lehrbeamte als Gelehrte sein wollen und nur zu leicht der lieben Routine, d. h., deutsch gesagt, dem Schlendrian verfallen. Es ist noch gar nicht ausgemacht, welcher von den beiden Gymnasialheiligen der schlimmere ist, St. Schlendrian oder St. Methodius, besonders wenn jeder so recht ungezügelt seines Weges dahinwandeln darf. Jedoch, wenn auch die Begründung und die Ausführungsvorschläge Chabots nicht überall die erhoffte

[1]) So über die schriftliche Präparation der Seminaristen (S. 26), den Unterschied der Behandlung der griechischen Geschichte in IV und in IIa (S. 27), den Unterschied des Temperaments zwischen preußischer und süddeutscher Art (S. 19. 65). Nach Chabots Ansicht wird in Preußen das *tenir en haleine* zu weit getrieben.

[2]) Vgl. vor allem: *Il faudrait que ces seminaires fussent tous placés dans des gymnases voisins d'Universités et que le professeur ou un professeur de pédagogie de l'université eût comme la haute direction de tout ce travail. On constituerait un conseil où entreraient le directeur du gymnase avec trois ou quatre professeurs spécialement distingués, et où le professeur de l'Université aurait une place préponderante. Autrement on risquera toujours de tomber dans la routine, car la pratique pure si elle est détachée de la théorie ou si elle n'est pas au courant de la science, c'est de la routine.*

Billigung in Deutschland finden werden, der Gedanke von Chabot erscheint an sich richtig. Denn es kann allerdings nur dann etwas Rechtes bei dem Seminarjahre herauskommen, wenn beide Gebiete der Pädagogik, die Theorie und die Praxis, einander gegenseitig durchdringen, wenn der Theoretiker und der Praktiker sich gegenseitig herablassen, miteinander zu arbeiten und auch innerlich den völlig unwissenschaftlichen Hochmut aufgeben, daß man beiderseits in den behandelten Gebieten dem andern viel zu überlegen und viel zu gescheit sei, um noch gegenseitig voneinander etwas lernen zu können.

Das, was nun Chabot, mit einziger Ausnahme von Berlin (wo er den anregenden Unterricht Wilhelm Münchs gehört hatte, den er seinen Landsleuten dringend empfiehlt), in Preußen nicht gefunden hatte, trat ihm in um so reicherem Maße in anderen deutschen Ländern entgegen. Zunächst führte ihn sein Weg nach Jena in das Seminar von Gustav Richter und zu Wilhelm Rein (vgl. oben S. 391), wo er die Vereinigung der drei Unterrichtsarten, der Volksschule, der höheren Schule und der Universität studierte und (freilich ohne auf die großen Unmöglichkeiten hinzuweisen, die in den deutschen Sitten liegen), diese Einrichtung im Prinzipe anerkennt und ihr hohe pädagogische Bedeutung beimißt (S. 64). Dann kam Chabot nach Leipzig, um die dortige Methode der pädagogischen Vorbildung der künftigen höheren Lehrer zu studieren. Dort ist das praktisch-pädagogische Seminar eng mit der Universität verbunden; deshalb müssen sich die Leipziger Studenten ihre praktische Ausbildung bereits angelegen sein lassen, während sie sich noch auf das wissenschaftliche Staatsexamen vorbereiten. Aus diesem Grunde glaubt Chabot zwar nicht, daß dort genau so viel erreicht werden könne wie in Preußen, wo die Seminaristen ihre ganze Kraft auf den einen Zweck zu richten vermögen, jedoch läßt er diese, der ganzen sächsischen Volksart mehr entsprechende Form gelten.[1] Dagegen fanden die badischen Einrichtungen, die das Gymnasialseminar mit dem Gymnasium zu Karlsruhe verbinden, wegen der großen Zahl der als Hilfslehrer beschäftigten Kandidaten nicht seine volle Zustimmung, obgleich oder vielleicht gerade weil die Tätigkeit des Vorstandes des Seminars, Direktors von Sallwürk, bei ihm hohe Bewunderung erntete. Nur in seltenen Fällen, sagt Chabot, werde ein Gymnasialdirektor die Lust und Kraft besitzen, um neben seinem eigentlichen Amte noch die Verpflichtung zur Ausbildung junger Kollegen zu übernehmen. Schließlich hat Chabot noch in München am Wilhelmsgymnasium und in Regensburg am alten Gymnasium hospitiert. In München hörte er den Vortrag des Oberstudienrats W. v. Arnold über den Idealgymnasiallehrer (*professeur modèle*) mit an und billigte dessen Inhalt, der ihm übrigens in vielen Punkten mit Rollins Ansichten übereinzustimmen schien. Wir wollen angesichts dieses uneingeschränkten Lobes nicht verkennen, daß in der Hauptsache zwar diese allgemeinen Bemerkungen, wie der

---

[1]) S. 70: *Sans prétendre que cette forme de séminaire soit irréprochable, en tendant peut-être à une organisation plus complète, on se déclare satisfait des résultats, qui, là aussi, et plus qu'ailleurs peut-être, dépendent avant tout de la valeur des hommes.*

Gymnasiallehrer sich amtlich und außeramtlich zu verhalten habe, durchaus richtig und verständig sind; wir dürfen aber doch nicht verschweigen, daß sie nur unter der Voraussetzung sich durchführen lassen, daß ein Lehrer sich ganz und gar von allem loslöst, bezw. von allem (auch rein äußerlich genommen) loslösen kann, was ihn an seinem Berufe hindern könnte, und daß man auch anderseits denselben sittlichen Grundsatz der höchsten Leistung gelten läßt, den man von den Lehrern fordert. Denn sonst bleibt das Ganze eine schönklingende Diatribe, berechnet, um junge Leute zu entflammen, die sich aber nur zu oft und zu weit von der Wirklichkeit entfernt.

In dem Abschnitt '*Conclusion*' nun kommt Chabot zur Nutzanwendung des Gelernten auf sein eigenes Vaterland und bringt eine ganze Reihe praktischer Vorschläge. Vor allem aus der Betrachtung der deutschen Verhältnisse heraus entwickelt er folgende Gedanken:

1. Der künftige Lehrer an einer höheren Lehranstalt ist ohne eine pädagogische Vorbildung zu seinem Berufe nicht denkbar; Chabot verlangt sie, ebenso wie Langlois, in enger Verbindung mit einer theoretischen Ausbildung; infolgedessen tritt er auch dessen Ansicht bei, daß die neueinzurichtende Vorbereitung des höheren Lehrerstandes an Gymnasien stattzufinden habe, die in Universitätsstädten, oder doch in deren nächster Nachbarschaft liegen.

2. Der künftige Lehrer muß in jeden Zweig des gymnasialen Dienstes und Lebens eingeführt werden: deshalb muß er, der in Frankreich vorwiegenden Internatseinrichtung halber (S. 108), nicht nur am Unterricht in allen Klassen teilnehmen, sondern auch die Arbeits- und Freistunden seiner künftigen Schüler kennen lernen. Die Aufgabe der Einführung der Kandidaten fällt dem Gymnasialdirektor zu; niemand soll zu diesem Amte gelangen, der nicht auch diesen Zweig pädagogischer Pflicht zu erfüllen vermag.

3. Der künftige Lehrer muß auch theoretisch lernen. Diese Aufgabe fällt nach Chabots Ansicht entweder dem Fakultätsstudium oder dem dritten Arbeitsjahr der École normale oder auch den Ferien, die zu Studienreisen zu benutzen sind, zu. Der theoretische Unterricht teilt sich aber wiederum in zwei Unterabteilungen: a) die rein wissenschaftlich zu betreibende Geschichte und Theorie der Pädagogik, und b), schon zum Praktischen hinüberführend: genaue Kenntnis der Hausordnungen und Lehrpläne der Lyceen, und anderseits, mit Anlehnung an einen glücklichen Ausdruck von Lavisse, die pädagogische Geographie (d. h. *il est nécessaire qu'ils sachent l'essentiel de ce qu'on fait à l'étranger*).[1])

Gerade auf diesen letzten Punkt möchte aber die Aufmerksamkeit hingelenkt werden: denn er enthält auch für uns Deutsche etwas Neues. Denn

[1]) S. 110: *Je voudrais même que chacun d'eux pût — avec ou sans bourse* (Stipendium) *— faire à l'étranger un voyage pédagogique d'un mois au moins, avec les récommendations nécessaires pour entrer dans les écoles.* — S. 95: *Mon souhait le plus vif serait que tous nos futurs professeurs et proviseurs pussent voyager et connaître par eux-mêmes ce qui se fait à l'étranger: des bourses de voyages pédagogiques seraient de l'argent bien employé.*

Chabot hebt damit zweierlei hervor, was auch bei uns in den allerweitesten pädagogischen Kreisen fehlt: die Kenntnis der Unterrichtsgesetze und Einrichtungen im eigenen Lande, damit der Schulmann nicht bloß seine täglichen Pflichten, sondern auch seine ganze Rechtssphäre kennen lernt, und zweitens die lebendige Anschauung vom Unterrichtsbetrieb im eigenen Vaterlande und im Auslande.

Fassen wir nun das Ergebnis der langen Durchmusterung in ein Schlußurteil zusammen, so finden wir, daß nach einzelnen Vorläufern der Hauptanstoß für die große Unterrichtskonferenz von 1899 und die daran sich anschließende Literatur durch die weit ältere und kräftigere deutsche Reformbewegung im Unterrichtswesen gegeben worden ist. Von der Voraussetzung ausgehend, daß man die Erfahrungen, die man in Deutschland, besonders aber in Preußen gemacht hatte, nun auch für sich nutzbar machen könnte, haben sich unsere westlichen Nachbarn an ein gründliches Studium unseres gesamten Unterrichtswesens, nach Verwaltung, Methodik und Lehrervorbildung, hingemacht. Die Ergebnisse waren:

1. Für die Verwaltung, daß man vor allem dezentralisieren, nicht alles Heil von der Hauptstadt allein erwarten, und sich darin an das deutsche Vorbild (speziell der Provinzialschulkollegien) anschließen müsse, ferner, daß auch die Einrichtung der französischen Internate bezüglich der Nichtverwendung der Direktoren als Lehrer und des Instituts der maîtres d'études oder répétiteurs dringend einer Verbesserung bedürfe (wozu merkwürdigerweise die entsprechenden deutschen Alumnate nicht herangezogen worden sind).

2. Für die Methodik, daß man, besonders im klassischen Sprachunterricht, die deutsche Art, soweit irgend angängig, zu übertragen, d. h. die Lehrarbeit in den Stunden zu tun und die häusliche Arbeit stark einzuschränken habe.

3. Für die Lehrervorbildung, daß keins der in Deutschland herrschenden Systeme ganz passe, und nur vielleicht die Vereinigung des preußischen und sächsischen Systems das für Frankreich geeignete darstelle.

Im ganzen aber gewinnt man den Eindruck, daß unsere französischen Kritiker, bei aller Anerkennung und allem hohen Lobe, doch immer mehr der Meinung geworden sind, daß im letzten Grunde sich jeder selber helfen muß, da die Erziehung nicht ein Problem an sich ist, sondern in tausend feinen Fäden mit dem gewaltigen nur von der ganzen Nation zu lösenden Problem einer gesunden nationalen Entwicklung zusammenhängt.

(Schluß folgt)

BERICHT ÜBER DIE VIERZIGSTE VERSAMMLUNG DES VEREINS RHEINISCHER SCHULMÄNNER

Von Bernhard Huebner

Die 40. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner, die von 95 Teilnehmern besucht war, wurde, wiederum in der Aula des Marzellengymnasiums zu Köln, Dienstag den 14. April um 11 Uhr vormittags von dem derzeitigen Vorsitzenden, Geheimrat Jäger (Bonn), nach Begrüßung der Versammelten, unter ihnen des Provinzal-Schulrates Dr. Nelson, mit einigen geschäftlichen Mitteilungen eröffnet, wobei er auch Gelegenheit nahm, Geheimrat Kiesel (Düsseldorf) und Prof. Haentjes (Köln) zu ihrem 90. Geburtstage, den sie vor kurzem gefeiert, zu beglückwünschen und des ersteren Verdienste um die Osterdienstagsversammlungen hervorzuheben. Dann warf er einen Blick auf die gegenwärtige Lage. Ein weiteres Jahr des Sicheinlebens in die neuen Bestimmungen und Lehrpläne sei nun seit dem kaiserlichen Erlaß vergangen, der die Rechte akademischer Studien den verschiedenen Anstalten gleichmäßig zuteile. Die gute Folge sei die, daß der Gegensatz zwischen den verschiedenen Schulgattungen den Charakter der Eifersucht und Konkurrenz verloren habe; die weitere Folge werde die sein, daß die Fachgenossen realistischer wie humanistischer Richtung sich wieder mehr in einmütigem Zusammenwirken begegnen würden. Es sei das auch für unsere Versammlungen ein Gewinn. Mit Fachleuten könne man sich verständigen, den sich eindrängenden Dilettantismus aber nur überreden, nicht überzeugen. So könne sich auch die Bedeutung dieser Osterdienstagsversammlungen erhöhen, die sich seit den 40 Jahren ihres Bestehens einen guten Namen erworben hätten. Zusammenschluß und Einigkeit des Lehrerstandes legten uns Wahrnehmungen der jüngsten Zeit auch sonst nahe. Hier gelte es in der Tat, noch etwas mehr zu erlangen, als man besitze. Unsere Gegner seien nicht etwa allein die Leute, welche die großen, unser deutsches Volk und die Welt überhaupt spaltenden Gegensätze in unsere Tätigkeit hineinzögen, und die im Erzieherberufe selbst hervortretenden Gegensätze, sondern vor allem der mitsprechende Dilettantismus, den wir auch nicht benutzen dürften zur Förderung eigener Liebhabereien. Ebenso gelte es, die Versuche der Einschiebung aller möglichen neuen Unterrichtsgegenstände und Stoffe in die Mittelschulen zu bekämpfen, die doch nur der Aufgabe gewidmet seien, den Wahrheitssinn zu entwickeln und zu pflegen und dadurch für ein vielseitiges Wissen den Boden erst zuzubereiten. In diesen Tagen habe ein hochangesehener Fachmann, Ministerialdirektor Baumeister (München), gewünscht, daß man Bismarcks Reden mehr oder weniger unmittelbar in den Unterricht einführe: es sei aber hier wie sonst zu bedenken, daß Primaner nicht alles Politische schon so auffassen könnten, wie es gedacht sei, sondern erst dazu vorgebildet werden müßten. In dieses Kapitel gehöre nun auch das Thema des ersten der angekündigten

Vorträge, die Frage, ob und wie das Englische eingeführt werden könne in den Organismus unserer Gymnasien.

Hierauf überbringt Provinzial-Schulrat Dr. Nelson der Versammlung die Grüße des Oberpräsidenten der Rheinprovinz, Excellenz Nasse, der dem höheren Schulwesen und auch unseren Versammlungen stets warmes Interesse widme.

Der Vorsitzende schloß daran noch einen Bewillkommnungsgruß an den neuen Direktor des Marzellengymnasiums, Dr. Wesener, der die Aula seiner Anstalt der Versammlung wiederum gastlich geöffnet habe.

Direktor Wesener dankt in kurzen Worten.

Darauf spricht Oberlehrer Dr. A. Rohs (Krefeld) über das Thema: Englischer Unterricht auf dem Gymnasium — fakultativ oder obligatorisch? Dazu waren folgende Leitsätze den Einladungsprogrammen beigegeben:

1. Die Frage, ob englischer Unterricht auf dem Gymnasium überhaupt notwendig oder zweckmäßig oder erträglich sei, ist durch die neuen Lehrpläne — der Bedeutung des Englischen und dem Gesamtcharakter der heutigen Wissenschaft und Bildung entsprechend — vorläufig entschieden.
2. Da die Ergebnisse des wahlfreien zweistündigen Unterrichts nicht überall und durchaus befriedigen, würde die in den Lehrplänen vorgesehene Vertauschung der beiden neueren Fremdsprachen in den drei oberen Klassen (Englisch mit je drei Stunden verbindlich, Französisch mit je zwei Stunden wahlfrei) an sich eine Förderung des englischen Unterrichts auf dem Gymnasium bedeuten, zu welcher die Schulmänner Stellung nehmen müssen — und zwar nicht nur dort, wo schon die örtlichen Verhältnisse einen stärkeren Betrieb des Englischen von selbst empfehlen.
3. Trotz der unleugbaren Vorteile erscheint es bedenklich, das Englische als verbindliches Lehrfach in den Unterricht der Oberstufe des Gymnasiums einzufügen,
   a) weil dann der Hauptarbeit des Gymnasiums eine neue Zersplitterung drohte,
   b) weil die Unterrichtsergebnisse in dem neuen verbindlichen Nebenfach dennoch unsicher bleiben würden,
   c) weil dadurch das Französische am Gymnasium eine große Schädigung erlitte und in eine Stellung gedrängt würde, die sowohl praktisch als auch pädagogisch unhaltbar wäre.
4. Es entspricht den Aufgaben und Zielen des Gymnasiums am ehesten, wenn das Englische auch in Zukunft als wahlfreies Fach in den Oberklassen gelehrt wird.
5. Es bedarf aber ernster Erwägungen, wie dieser notwendig gewordene wahlfreie Unterricht in seiner äußeren Einrichtung und in seinem nachdrücklichen Betrieb so gestaltet werden kann, daß er
   a) eine sichere Grundlage für weitere Betätigung in dem Fache auf den verschiedenen Linien (nicht nur im Lesen englischer Schriftwerke) gewährt,
   b) an seinem bescheidenen Teile auch die allgemein bildenden Wirkungen des Gymnasialunterrichts zu ergänzen vermag.

Der Vortrag selbst hatte folgenden Wortlaut:

Von maßgebender Stelle aus und wohl am ansprechendsten in dem ersten Einführungswort der 'Monatschrift für die höheren Schulen' ist es ausdrücklich betont worden, daß unsere neuesten Lehrpläne nicht beengende Vorschriften, nicht starre

Gesetzesformeln sein wollen, daß vielmehr die gedeihliche Ausführung der allgemeinen Anordnungen durch die individuelle Überlegung jedes einzelnen, der zur Mitarbeit an den Aufgaben der höheren Schule berufen ist, gesichert werden solle, daß die Verfügungen in lebendige Tat umgesetzt und mit frischem Geist erfüllt werden sollen. Dagegen ist die äußere Gliederung und Gestalt des Lehrplans jetzt festgelegt, und nur in wenigen Punkten sind Abweichungen von dem Normalplan dem Ermessen der Vertreter der Schulen anheimgegeben, am Gymnasium einzig die Vertauschung der beiden neueren Fremdsprachen in den drei oberen Klassen, indem an Stelle des französischen Unterrichts Englisch verbindlich mit je drei Stunden eintreten kann, wodurch das Französische mit je zwei Wochenstunden wahlfreier Lehrgegenstand würde. Da man nun ganz mit Recht gegenwärtig zunächst die Hauptaufgaben der einzelnen Schularten und die Wege bahnen möchte, auf denen eine jede sich ihrem eigensten Wesen nach ausgestalten und ausleben kann, hat es in manchen Kreisen Verwunderung und Aufsehen erregt, daß eine so kleine Sache, wie sie englischer Unterricht für das Gymnasium doch immer bedeute, schon jetzt auf die Tagesordnung der Osterdienstagsversammlung gesetzt worden ist, zumal da die im kaiserlichen Erlaß vom 26. November 1900 und in den Lehrplänen erwähnte Vertauschung noch nirgendwo versucht worden sei.

Aber so richtig es ist, daß noch viele Hauptfragen der Gymnasialdidaktik der Verständigung und Besprechung bedürfen, so ratsam und vorbedacht wird es sein, auch zeitig zu der allerdings auf den ersten Blick geringfügig erscheinenden Fußnote (auf S. 3) der Lehrpläne Stellung zu nehmen.

Die Tragweite dieser möglichen Vertauschung einmal im einzelnen zu ermessen, das Für und Wider abzuwägen, die zu erwartenden Wirkungen der Umordnung auf unseren Unterrichtsbetrieb im ganzen und auf die beiden davon betroffenen Fächer im besonderen darzulegen und damit zugleich die Frage nach der zweckmäßigsten Gestaltung des englischen Unterrichts an sich zu erörtern, ist die Aufgabe, die ich auf die Einladung des Herrn Vorsitzenden übernommen habe, und der ich mich nur darum nicht entziehen konnte, weil ich schon an anderer Stelle, im 73. Heft der Hallischen Lehrproben, ein Referat darüber veröffentlicht hatte. Ich fürchte, Ihnen nichts Neues sagen zu können, aber viel Altes wiederholen zu müssen, das ich trotzdem hinzunehmen bitte, weil es einzig aus dem vollsten Interesse für das kleine Nebenfach und für die Schule hervorgeht. — Wer über die neueren Sprachen am Gymnasium reden will, und noch mehr wer in ihnen unterrichten muß, soll sich stets bewußt sein, daß dem Gymnasium eine empfindliche Belastung und Überbürdung droht durch die Fülle der Bildungsstoffe, die an seinen Toren Einlaß begehren oder schon gefunden haben; und er soll nicht aus dem Bannkreis des eigenen Lieblingsstudiums und Faches heraus, sondern stets vom höheren Standpunkt der Schule, welcher er zu dienen hat, sich seine Aufgabe zurechtlegen und seine Ziele setzen. Über die notwendige Bescheidung kann er sich aber zweckmäßig durch die Lektüre eines Vortrags belehren, den Direktor Hirzel auf der Straßburger Versammlung des Gymnasialvereins im September 1901 gerade über die Stellung der neueren Fremdsprachen im Lehrplan des Gymnasiums gehalten hat (Neue Jahrb. 1902 X 1), und worin die Überlastung des Gymnasiums — auch durch Französisch und Englisch! — in recht düstern Farben ausgemalt wird, der Geist des Gymnasiums als eine Art Puppe bezeichnet wird, die man mit allerhand schönen und bunten Lappen umkleidet habe. — Die Gerechtigkeit gebietet aber, auch die Gesichtspunkte hervorzuheben, von denen aus eine sachliche Begründung der bestehenden Mannig-

faltigkeit möglich ist, und darum lese man gleich hinterher einen Aufsatz, ursprünglich gleichfalls Vortrag, aus einem anderen Lager: W. Münchs Abhandlung 'Die neueren Sprachen im Lehrplan des Gymnasiums'. Auch hier wird der berechtigte Wunsch nach Rückkehr zu größerer Einfachheit nicht verkannt; die Schwierigkeiten des Fortschreitens auf so vielen Linien zugleich, wodurch das Hauptziel leicht verwischt werde, werden nicht bestritten; aber das Ergebnis ist doch ein freundlicheres Bild, als Hirzel es zeichnet; denn Münch ist überzeugt, daß auch die neueren Sprachen an ihrem Teil Kräfte ausbilden können, die nicht verwirrend und zersplitternd zu wirken brauchen, sondern die geradezu wertvoll und belebend werden können. Und ähnlich sprach sich ja auch Geheimrat Matthias in dieser Versammlung im Jahr 1896 aus, als er von 'allerhand Pessimismus' unter uns handelte. Beide Vorträge, Hirzels im Gymnasialverein, Münchs auf dem Neuphilologentage, geben auch in geeigneter Weise die Richtlinien an für die besondere Frage, wie das Englische am Gymnasium einzurichten sei, damit es nicht zum Schaden des Ganzen in den Organismus eingefügt zu werden braucht, sondern an seinem Teil frisch-fröhliche Arbeit fördern und Früchte tragen kann.

Eine Geradlinigkeit und Einheitlichkeit des Bildungsideals wie sie z. B. der in sich geschlossenere Lehrplan der Oberrealschule aufweist, ist dem Gymnasium nicht mehr beschieden, und wenn man auch in der scharfsinnigsten und geistreichsten Weise dargelegt hat, wie es einzig aus seinen Zentralfächern heraus seinen Beruf als Lebensschule erfüllen kann, so wird, bei der Mangelhaftigkeit aller menschlichen Einrichtungen, das Gymnasium die Mitwirkung der neueren Sprachen, auch des Englischen in den oberen Klassen, viel zweckmäßiger als eine Unterstützung denn als eine Last ansehen. Außerdem sind diese Unterrichtsfächer ja gar nicht mehr aus der Welt zu schaffen, an jedem Gymnasium muß englischer Unterricht eingerichtet und soll der zweite Artikel des kaiserlichen Erlasses über denselben berücksichtigt werden. Diese Tatsache überhebt mich auch der Verpflichtung, über die Vorschläge zu reden, die man gemacht hat, das Englische dem Privatstudium während der Ferien oder während der Studienzeit zu überlassen, oder auf die Bedenken einzugehen, die z. B. Direktor Aly in Marburg gegen die Aufnahme des Englischen geltend gemacht hat, oder gar auf die Würdigung und Kritik der Unzahl von Thesen mich einzulassen, die seit der sächsischen Direktorenkonferenz von 1889 zum Teil in naiver und oft auch überspannter Weise über die Bedeutung und Einrichtung des englischen Unterrichts aufgestellt worden sind.

Wohl aber muß kurz überblickt werden, was von den verschiedenen Seiten von unserem Gymnasialenglisch verlangt wird, damit wir daraus weitere Gesichtspunkte für die Hauptfrage gewinnen.

Auf der letzten Berliner Schulkonferenz traten die Herren Kapitän Truppel, General von Funk und Fabrikdirektor Dr. Böttinger für den Betrieb der englischen Sprache als der Verkehrssprache eines großen Teils der zivilisierten Welt ein; sie zeigten, daß unsere Marineoffiziere, Kolonialbeamten und natürlich die Kaufleute der Kenntnis des Englischen nicht entraten könnten. Sie fordern also seinen Betrieb wegen der praktischen Nützlichkeit und verlangen, daß das Gymnasium, das doch auch einen großen Teil seiner Abiturienten in die praktischen Berufe entläßt, diesen die Gelegenheit gebe, zum künftigen Gebrauch der Sprache den guten Grund zu legen. Das Gymnasium könnte die Forderung des Sprachunterrichts um der praktischen Nützlichkeit willen von sich abweisen, wenn es sich dabei nur um gemeinen Utilitarismus handelte, der die Schüler über die Natur des Nützlichen im höheren Sinne

in die Irre führte. Hier aber handelt es sich tatsächlich um etwas Höheres, um nationalen Utilitarismus, um die Stärkung der Kräfte der Nation für den Wettstreit der Kulturvölker. Außerdem ist das Sprechen einer fremden Sprache, auch mit ganz eng begrenztem Sprachvorrat, eine Geistesübung, die gute deutsche Tüchtigkeit fördert, und somit wird das Gymnasium das Verlangen dieser Schulpolitiker und Dilettanten nicht von vornherein als unbillig abweisen dürfen. Viele derselben gehen aber noch weiter: nämlich diejenigen, die da glauben, der Gymnasialunterricht müsse gewissermaßen zu einer Art Propädeutik der gesamten Zeitbildung gemacht werden, diejenigen, für die das Gymnasium noch immer die höhere humanistische Lehranstalt ist, und die deswegen ihre Söhne am liebsten zunächst einmal — und wenn auch nur probeweise — auf das Gymnasium schicken. An und für sich ist es ja sicher wünschenswert, daß auch viele, die nicht die sogenannten gelehrten Berufe erwählen, auf dem Gymnasium ihre Vorbildung genossen haben und später in ihren Gesellschaftskreisen diese Schulung vertreten können. Und wünschenswert ist es auch, daß diesen wie den übrigen die Geisteswelt des englischen Kulturvolks nicht verschlossen bleibt, damit sie nicht einem wichtigen Gebiet des frisch pulsierenden modernen Lebens ablehnend oder verständnislos gegenüberzustehen brauchen. Ihnen aber würde weniger die praktische Fertigkeit als die Einführung in die englische Literatur dienen. Und zu diesem Bildungsgebiet ist an jedem Gymnasium das Tor zu öffnen, unseres Erachtens aber nicht durch hohle und flache Konversationsliteratur, sondern durch möglichst gründliche Bewältigung wirklich wertvoller und charakteristischer Schriftwerke. — Gründlichen englischen Unterricht verlangen aber nunmehr auch die Vertreter der reinen Wissenschaft, wenn sie englische Kenntnisse als unerläßliche Voraussetzung für höhere wissenschaftliche Studien jeder Art bezeichnen, welche Kenntnisse der Student schon mit auf die Hochschule bringen müsse. Geheimrat Diels, ein Vertreter der klassischen Philologie an der Berliner Universität, sagte auf der Schulkonferenz wörtlich: 'Wir können keinen Unterricht auf der Universität erteilen, ohne bei unseren Schülern die Kenntnis des Englischen vorauszusetzen.' Denn die Fortschritte der Wissenschaft hängen so vielfach von neueren englischen und jetzt auch angloamerikanischen Untersuchungen ab — auf allen Gebieten! — daß ohne Unterricht im Englischen das Gymnasium sich nicht dem Gesamtcharakter der Wissenschaft entsprechend fortbilden würde, was aber notwendig ist — so sagt man —, damit es auch in Zukunft noch als die geeignetste Vorbereitungsanstalt für die Universitätsstudien angesehen werden könne. — Wie dem auch sei: das Verlangen nach englischem Unterricht kommt von allen Seiten, es entspricht politischen und wirtschaftlichen Strömungen, idealen Bestrebungen und pädagogischen Erwägungen, die allerdings noch vielfach der Klärung bedürfen. Aber allen diesen Wünschen soll der englische Gymnasialunterricht gerecht werden, und zwar mit dem an sich einfachen und bescheidenen Lehrziel, daß nur 'ein Grund gelegt werden soll, auf dem mit Erfolg weitergebaut werden kann'.

Was zu dieser Grundlegung gehört, ist aber gar nicht so einfach, wie es zunächst scheint. Es ist: Sorgfältige praktische Einübung der Aussprache, Lese-, Schreib- und Sprechübungen, die Aneignung eines Wortschatzes, die Behandlung und Einprägung notwendiger grammatischer Regeln, und dann vor allem das Verständnis leichterer Schriftsteller. Wie steht es aber mit der Lösung all dieser Aufgaben, wenn wir uns nicht mit einer einseitigen Richtung des Unterrichts, z. B. dem früher genügenden Buch-Englisch oder etwa nur mit der Erlangung praktischer Fertigkeiten begnügen dürfen? Wie soll dieser Unterricht angefaßt werden, damit er nicht durch die Halbheit des

Ergebnisses das Gymnasium oder durch unverhältnismäßige Anforderungen die Gymnasiasten überbürdet? Wie kann dieses an sich unansehnlichste Fach des Lehrplans mit Hingebung und Ernst betrieben werden, dazu in Stunden, wo die Kraft und auch die Last des Durchschnittsschülers erschöpft ist? Denn die Begeisterung für die neue Sache ist bei vielen Obersekundanern schnell verflogen, besonders wenn sie sehen, daß sie das Englische doch nicht ganz als geistiges Spiel betreiben können. Der Hindernisse und Widerwärtigkeiten sind viele, und so einfach, friedlich und befriedigend, wie es früher oft dargestellt worden ist, verläuft der zweistündige wahlfreie Unterricht doch nicht, und es läßt sich auch ohne Übertreibung sagen, daß der fakultative englische Anfangsunterricht in O II zu den anstrengendsten und aufreibendsten Arbeiten gehört, die der Neuphilologe im Schuldienst zu leisten hat. — Da wäre also die gebotene Möglichkeit, das Englische mit drei Wochenstunden zum verbindlichen Lehrfach zu machen, ein willkommener Ausweg zur Förderung unserer Sache. Das scheint auf den ersten Blick natürlich und einfach; und so lesen wir auch bei Lexis in dem Abschnitt über Französisch und Englisch aus der Feder eines so gründlichen Fachmannes wie Prof. Mangold: 'Die Verstärkung des Englischen am Gymnasium wird überall mit Freude begrüßt werden; denn die Bedeutung dieser Sprache wächst für uns mit jedem Tag.' Und wiederum aus ganz anderem Lager heraus sagt Uhlig im 'Humanistischen Gymnasium' von 1901: 'Hierin erblicken wir keine Gefahr für den humanistischen Charakter des Gymnasiums, ja wir bewillkommnen die Änderung bei unserer Vorliebe für die englische Sprache und Literatur.' Auch Uhlig erwartet baldige Einführung der Neuerung.

Meine Herren! Würde das Englische in Zukunft verbindliches Lehrfach mit drei Stunden, so könnte das Gymnasium seinen Abiturienten so ziemlich dasjenige Maß von sprachlichem Können übermitteln, das der zum Einjährigen-Dienst berechtigte Realgymnasiast besitzt. Die Stunden brauchten nicht mehr an das Ende der übrigen Unterrichtszeit geschoben zu werden, müßten vielmehr in den eigentlichen Stundenplan eingefügt werden. Die Geltung des Faches als nunmehrigen Gegenstandes der mündlichen Reifeprüfung würde vollgewichtig. Die Aussprache, auch Formenlehre und Syntax könnten festes Eigentum der Schüler werden und damit für die spätere Beschäftigung mit und in der Sprache einen guten Halt geben. Das Gelesene könnte nach allen Künsten der alten und neuen Methode verarbeitet werden, mündlich und schriftlich, vor allen Dingen aber könnte man zu diesen Übungen eine Lektüre treten lassen, die von viel höheren Gesichtspunkten zu wählen wäre, als auf der Mittelstufe des Realgymnasiums möglich ist, die um so wertvoller wäre, als sie wiederum den Geist des Altertums aufdecken könnte, der die klassische englische Literatur erfüllt, auf dem sie zum großen Teil fußt. Es wäre übrigens auch gar nicht einzusehen, weshalb nur Städte und Gegenden mit größerem persönlichen und Handelsverkehr oder gerade diese sich mit der Frage der Vertauschung abfinden sollten, da doch der Marktwert der Sprache nicht einseitig in Betracht gezogen werden soll. Oder steht etwa der Norddeutsche an der Küste der englischen Literatur und Geistesarbeit so viel näher als der Mitteldeutsche oder der Rheinländer, daß darum dort auch die Verstärkung erwünschter wäre? Ich müßte mir darüber Belehrung erbitten, könnte dann aber meinerseits wieder auf die Österreicher verweisen, die auf der 42. allgemeinen Philologen-Versammlung in Wien durch den Mund Professor Schippers für das Englische auch an ihren Gymnasien diejenige Stellung verlangten, die einer so verbreiteten Kultursprache gebühre. Also dürfen wir ruhig sagen, daß die 'örtlichen Verhältnisse', vielleicht abgesehen von den äußersten

westlichen und östlichen Grenzgegenden, überall zur Verstärkung des Englischen geeignet sind.

Nach diesen Erwägungen möchte ich mir zunächst dreistündigen englischen Unterricht wohl wünschen und die Vertauschung wohl annehmen, und vielleicht wird sie uns noch günstiger oder eindringlicher dargestellt werden, als ich es vermocht habe, indem auch noch die sprachliche Verwandtschaft mit dem Deutschen, die größere Kongenialität der beiden Volkscharaktere herangezogen wird. — Verschließen wir uns aber auch nicht den schweren Bedenken, die alsbald dagegen aufsteigen.

Die Gefahr, die dem Gymnasium durch den Andrang der modernen Fächer droht, wird nicht dadurch vermehrt, daß man den Schülern Gelegenheit gibt, freiwillig noch eine neuere Sprache in den oberen Klassen zu erlernen, und wenn sie auch damit einige Mehrarbeit auf sich nehmen, wohl aber würde diese Gefahr verschlimmert, wenn in den oberen Klassen noch ein sprachliches Fach, das vierte, obligatorisch in den Unterrichtsplan eingeschoben würde. Das hieße nicht 'die Eigenart der Schule kräftiger betonen', sondern sie untergraben. Das wäre — nach Kropatschek — eine Auktion auf Abbruch des Gymnasiums an den Mindestfordernden. Denn das neue verbindliche Fach drängte sich neu, nicht wie das Französische nach vierjährigem Betrieb, in die anderen Stunden ein. Welche Folgen das für das Gymnasium haben könnte, ist von berufenerer Seite oft genug und auch in dieser Versammlung dargestellt worden. Auch wäre, wie Herr Geheimrat Jäger es schon im Jahre 1893 hier aussprach, damit wieder eine neue Quelle der Schülerüberbürdung angebohrt; denn da das Englische dann auch in der Reifeprüfung vertreten wäre, würde ein bedeutenderes Maß häuslicher Arbeit verlangt werden, trotz der vorsichtigsten Arbeitspläne, trotz der wohlgemeintesten Vorsätze der Vertreter des Faches, sich mit mäßigen Ansprüchen zu begnügen. Man will doch im mündlichen Abiturientenexamen einigermaßen neben den altphilologischen Fächern seine Sache in Ansehen bringen; das ist natürlich und in der Ordnung. Die Überbürdungsfrage, die glücklicherweise augenblicklich etwas in den Hintergrund der pädagogischen Erwägungen getreten ist, wird ja ohnehin in nicht allzu ferner Zeit wieder angeschnitten werden. Schon bald wird man draußen klagen, daß die Geschichtspaukerei wieder losgehe, daß die häuslichen Vorbereitungen für die Mathematik vielerorts einen unverhältnismäßigen Teil der Arbeitszeit der Schüler in Anspruch nehme, daß in der Physik nicht immer die nötige Sorgfalt auf die angemessene Auswahl des überreichen und oft überschweren Stoffes verwandt würde. Und die Gymnasiasten sollen doch auch singen, turnen und spielen, zeichnen, stenographieren und neuerdings selbst hygienische und Samariterkurse mitmachen. Wie sagte doch Mommsen so drastisch: 'Wenn man die Gänse nudelt statt sie zu füttern, werden sie krank!' Darum werden Sie, meine Herren, soweit Sie hier das Interesse des Gymnasiums vertreten, keinen neuen Unterrichtsgegenstand mehr in der Oberklasse verbindlich machen wollen, zumal wenn derselbe doch nur ein Können vermittelt, das anderswo in der Hauptsache schon auf der Mittelstufe erworben werden kann. Denn auch bei drei Wochenstunden könnten wir die Schüler nicht in die wirklichen Feinheiten hineinführen, wie sie z. B. die Sprache der großen Redner aufweist, könnten wir überhaupt von den hochklingenden Forderungen, welche von der Zuführung eines neuen Hauptstromes der heutigen Bildung Europas und ähnlichen Dingen reden, doch nur weniges verwirklichen. Schon die Verpflichtung aller Schüler zur Teilnahme, vom besten bis zum schwächsten und trägsten, würde den Erfolg hemmen. Ist nicht allein der Widerstand, den ältere Schüler der heute gleichfalls wichtigen technischen Seite des

neuen Sprachunterrichts, d. i. hier zunächst die Erwerbung einer einigermaßen ordentlichen Aussprache, entgegenstellen, um so empfindlicher, je größer die Abteilungen sind? Auch von einem Ausscheiden der ungeeigneten Elemente könnte nicht mehr die Rede sein; in O I würden wir viele 'Marodeure im Bataillon' haben, da bei der Versetzung in den oberen Klassen das Englische doch nicht schwer in die Wagschale fallen dürfte. Wir könnten auch in Zukunft nur die Grundlinien zeigen, auf denen weitere Arbeit fortzuführen wäre.

Wer nun trotzdem die Neuerung befürworten möchte, der wolle sich vergegenwärtigen, was nach geschehener Vertauschung der beiden Sprachen aus dem französischen Unterricht am Gymnasium würde.

Für die Quarta und die drei Mittelklassen ist das Französische als die unbedingt zu erlernende neuere Fremdsprache festgelegt, und etwa zu überlegen, wie empfehlenswert es wäre, die englische überhaupt als Hauptsprache, schon in den mittleren Klassen, zu lehren, oder ob man nicht statt zwei englischer Stunden in den Oberklassen auch wahlfrei drei nehmen und das Französische wie vor 1901 mit zwei Stunden bestehen lassen könnte, wäre vorläufig ganz müßiges Beginnen. Durch die Einschnürung auf zwei wöchentliche Stunden in den Tertien hat dieses Fach zwei Stunden in den mittleren Klassen verloren. Diese Einbuße kann es nur darum ertragen, weil auf den sehr mühsamen und dürftigen Betrieb in den Mittelklassen nun der breiteren Unterricht der drei oberen Klassen folgen kann. Das im Französischen bis zum Eintritt in die Obersekunda sehr mühevoll Erlernte (denn darüber, daß ohne die größte Anstrengung und höchsten Kraftaufwand in den Tertien bei nur zwei Wochenstunden die regelmäßige und unregelmäßige Formenlehre, die ersten syntaktischen Gesetze, außer der Einführung in die gesprochene und geschriebene Sprache, nicht gelehrt noch gelernt werden können, täuscht uns nicht die feinste Methodik hinweg), dies mühsam erworbene Sprachgut würde ganz ohne Bedeutung für die praktische und geistige Bildung des Schülers sein, wenn er etwa hinfort an dem französischen Unterricht in den Oberklassen nicht mehr teilnähme. Es wäre bis zum Examen längst vergessen. Es ist aber sicher anzunehmen, daß viele Eltern ihre Söhne von dem wahlfreien französischen Unterricht zurückhalten würden, schon aus Furcht vor dem so schnell erscheinenden Überbürdungsgespenst, wenn die Obersekundaner noch zur Erlernung einer neuen Sprache, der englischen, gezwungen würden. Aber auch bei zahlreicher Teilnahme würde das Französische Liebhaberunterricht, und zwar bald im schlechten Sinne des Wortes, werden; jedenfalls würde sein Betrieb zunächst in den Oberklassen seinen festen Halt verlieren, und dies würde sehr bald auf die mittleren Klassen zurückwirken. Man überläßt doch höchstens das technische Fach des Zeichnens in den höheren Klassen freiwilliger Betätigung, nicht aber ein sprachliches Fach, das vier Jahre unter erschwerenden Verhältnissen sich durchgerungen hat; zumal wo das Französische seinen Wert im Lehrplan des Gymnasiums erst dadurch erhält, daß ihm hinfort in den oberen Klassen drei Wochenstunden eingeräumt werden, in denen bei planmäßiger Arbeit, nachdem auch die Übersetzung in das Deutsche bei der Reifeprüfung fortgefallen ist, die im Lehrplan gesteckten Ziele bestimmt erreicht werden können. Den Unterricht in den Mittelklassen können wir hinfort nur als den grundlegenden Vorbereitungskursus für die oberen ansehen. So fordert auch Direktor Pätzolt in einem Aufsatz in der Monatsschrift, daß bis Obertertia die geringe zur Verfügung stehende Zeit vor allem dazu benutzt werde, in der Formenlehre einen festen und sicheren Grund zu legen, von dem aus die Schüler von U II aufwärts dem Hauptziele des Französischen am

Gymnasium zugeführt werden können. Verkümmerte aber das Französische nach diesem grundlegenden Lehrgang zum wahlfreien Fach, so wäre damit ein Zustand geschaffen, der unserer Schule und auch des Faches unwürdig wäre. Denn mag immerhin die Schätzung der französischen Sprache bei uns augenblicklich sehr zurückgegangen sein, mag uns der Charakter der neufranzösischen Literatur im Innersten weniger ergreifen als ihrerseits die englische, so bleibt doch die Bestimmtheit und Klarheit, die Schärfe, Sicherheit und auch die sich noch nicht verleugnende Anmut der Sprache bestehen, so hat doch die Literatur auf allen Gebieten so wichtige Errungenschaften gezeitigt, daß das Französische noch auf lange ein Organ sein wird, 'das uns mit der Gesamtkultur unseres Zeitalters in Verbindung setzt, so bleibt ihm auch heute noch eine bedeutende sprachliche Vermittlerrolle', so bleibt es ein integrierender Bestandteil der den leitenden Klassen gemeinsamen Bildung. Darum kann das Gymnasium auf ernstlichen Betrieb des Französischen in den von den Behörden festgesetzten Grenzen nicht verzichten, erst recht nicht, da der neue englische Unterricht keinen sicheren Ersatz dafür liefert, auch wenn das Gymnasium sich zu einer pädagogisch höchst bedenklichen Behandlung des französischen Faches entschließen müßte. — Daß man sich nicht überall mit der Veränderung im französischen Lehrplan selbst befreunden will, ist mir wohl bewußt, und was dagegen zu sagen ist, liegt auf der Hand. Wiederum handelt es sich aber auch hier de lege lata, nicht mehr de lege ferenda, und so muß der Neuordnung die beste Seite abgewonnen werden. Für den Lehrer des Französischen am Gymnasium ist das nicht schwer, wenigstens sind für ihn die drei französischen Stunden in den Oberklassen ein dankbares Arbeitsfeld geworden, zumal in den schriftlichen Übungen wieder das Können in der Sprache, wenn auch in bescheidenen Grenzen, gepflegt werden kann. — Daher werden wir uns also lieber auch in Zukunft aus praktischen und aus pädagogischen Gründen mit dem wahlfreien englischen Unterricht begnügen und die vorgesehene Vertauschung abweisen als ungeeignet, gefährlich für die zu fördernde Eigenart des Gymnasiums, verderblich aber auch für die Behandlung der neueren Sprachen, die aus ihrer jetzt geordneten Stellung im Lehrplan in eine ganz schwankende und unsichere Position gedrängt würden. — Nun soll aber nicht der alte Zustand unverändert bestehen bleiben, sondern der fakultative englische Unterricht in jeder Weise belebt, seine Benutzung gefördert werden. — Ob wirklich der bestehende Zustand so unzulänglich war, daß diese nachdrückliche Forderung ausgesprochen werden mußte? Immerhin wollen Sie mir noch einige Äußerungen gestatten, die ich um so weniger unterdrücken möchte, als sie zu klärendem Meinungsaustausch, zu Widerspruch und Belehrung Veranlassung geben können.

Zunächst: Sollen die schwächeren Schüler von der neuen Aufgabe möglichst ferngehalten werden, oder soll man einen Druck zur allgemeinen Teilnahme ausüben? Ich weiß, viele von Ihnen, meine Herren, würden mehr für die erstere Maßregel sein. Aber daß dieses Zurückhalten im Sinne der Lehrpläne und der Behörde geschähe, muß ich bezweifeln; denn diese warnen auf S. 73 der allgemeinen Bemerkungen nur davor, die Schüler durch die Zulassung zum wahlfreien neusprachlichen und zugleich zum hebräischen Unterricht zu überbürden. Solchem Übereifer — wenn er wirklich einmal erscheinen sollte — wird ja meist schon dadurch gesteuert, daß die englischen und hebräischen Stunden zu gleicher Zeit gegeben werden. Jedenfalls könnte die Warnung vor der Beteiligung nur ganz außeramtlich erfolgen, und es ist auch wohl wünschenswerter, daß alle Nichthebräer zunächst in die englischen Stunden gehen. Der Verlauf des O II-Jahres wird schon an die Hand geben, ob der eine

oder andere Schüler zu schwach oder — zu faul ist, mit Erfolg mitzuarbeiten. Auch der Austritt aus dem Unterricht ist zu beobachten. Wenn bei dem Übergang von O II nach U I ein Teil der Schüler ausscheidet, kann das nur der Sache dienlich sein und ist das in der Ordnung. In Prima aber sollte ein weiteres Austreten nur bei besonderer Veranlassung vorkommen können. D. h. mit anderen Worten, der Unterricht müßte so erteilt werden, daß die jungen Leute in ein festes Verhältnis zu diesem freiwilligen Studium träten, auf das sie auch ohne Zwang häusliche Vorbereitung und Fleiß verwendeten. Einige Fachgenossen glauben auch, das Interesse an der Arbeit im Englischen würde gesteigert werden, wenn den Schülern freigestellt würde, sich im Englischen oder Französischen prüfen zu lassen, oder wenn das Englische überhaupt Prüfungsfach würde. Letztere Maßregel würde bei den meisten eher abschreckend wirken, als ein Sporn sein, und die erste Möglichkeit im Betrieb der beiden neueren Sprachen eine unerträgliche Halbheit und neue Unbestimmtheit zur Folge haben. Sodann ist die Frage aufgeworfen, ob nicht dem Anfangsunterricht in O II günstigere Stunden zugewiesen werden könnten als die gewöhnlich gewählten, ob nicht vielleicht — da doch Französisch und Englisch eigentlich immer in derselben Hand liegen sollten — eine französische Lektürestunde an die Peripherie gelegt werden könnte und dafür wenigstens eine englische Stunde in den Vormittagsstundenplan. Hier werden technische Schwierigkeiten sich allerdings einstellen. Daß aber derselbe Lehrer beide Sprachen gibt, ist eine weitere Vorbedingung für den Erfolg. Nicht nur daß damit die Einheit der Methode und der wissenschaftlichen Auffassung des Stoffes gewährleistet wird, auch ein praktisches Hilfsmittel ist dann stets zur Hand. Man kann im Französischen der O II schon recht oft (besonders jetzt bei drei Stunden) von häuslicher Vorbereitung ganz absehen und die gewonnene Arbeitszeit dem englischen Anfangsunterricht zuweisen, wodurch die Gewöhnung der Schüler zur Arbeit für das wahlfreie Fach etwas nachdrücklicher angebahnt würde. Auch müßte die Bildung kleinerer Abteilungen im Auge behalten werden, besonders an Anstalten, wo bis oben hinauf Doppelcoeten bestehen. Ferner ist zu verlangen, daß nur solche Lehrer den wahlfreien Unterricht übernehmen dürfen, die wirklich dazu befähigt sind, nicht auch solche, die nur aus Liebhaberei etwas Englisch getrieben haben, und die nun — docendo discimus — diese Kenntnisse im Unterricht befestigen wollen. Man sage nicht, daß solche Mißstände nicht mehr vorlägen, sie sind noch lange nicht aus der Welt geschafft, und der augenblickliche Mangel an Fachlehrern begünstigt sie.

Alle Äußerlichkeiten helfen aber nicht, wenn nicht auch in didaktischer Beziehung der Gestaltung die größte Aufmerksamkeit geschenkt wird, vor allem auf einen bestimmten Abschluß hingearbeitet wird. Denn man schafft nicht Grundlagen, wenn man bei der Spracherlernung auf der Hälfte des Weges Halt macht. Planlosigkeit darf in Zukunft auch in diesem Unterricht nicht mehr geduldet werden; sie hat ihm oft und vielerorts sein Ansehen und seinen Erfolg vollends geraubt. Innerhalb eines bestimmten Stoffgebietes, über das natürlich die Lektürestoffe der zweiten Hälfte der Unterrichtszeit hinausgehen, muß durch andauernde Übung ein Gefühl der Sicherheit gebildet werden, das der späteren, weitergehenden Betätigung zur festen Grundlage dient, das aber auch schon den Fortschritt und den Erfolg der Lektüre gehaltvoller Prosaschriften sichert. Zu der Fähigkeit des Verstehens der Texte muß die Fähigkeit der eigenen Äußerung hinzukommen, zunächst die richtige Wiedergabe der klanglichen Seite, damit die literarischen Werke auch in ihrer physischen Gestalt angeschaut werden können. Die Aneignung dieser körperlichen Seite windet sich

beständig um die geistige Aufgabe, hier fühlbarer als sonst im Sprachunterricht, da von vornherein auf inhaltlichen Wert der Sprachstoffe geachtet werden muß, und verlangsamt geraume Zeit den Fortschritt, verdirbt auch die Freude am Gegenstand, wenn allzuoft der Aussprache wegen das Lesen unterbrochen und gestört werden muß. Außerdem soll die Aussprache an sich so richtig geübt werden, wie ein nach Wahrheit strebender Unterricht sie lehren kann. Wie jeder das macht, ist seine eigenste Sache. Daß ich persönlich die günstigsten Erfolge durch Einübung der Vietorschen Lautschrift in der ersten Hälfte des ersten Semesters erzielt habe, möchte ich nur nebenbei erwähnen. Eine andere Linie, die nicht vernachlässigt zu werden braucht, ist die systematische Aneignung der grammatischen Grundgesetze, die ja hier einmal wirklich auf empirischem Wege gewonnen werden können (besser als in anderen Sprachen), deren Einübung aber anderseits ohne viel methodische Künstelei erfolgen sollte, allein der Zeitersparnis wegen, und weil der grammatische Aufbau so einfach und folgerichtig ist. Der Anschauungs- und Übungsstoff zu dieser grammatischen Grundlegung sollte den Vorkommnissen des täglichen Lebens entnommen werden. Wieweit dieser dann auch in schriftlichen und in Sprechübungen verarbeitet werden soll, mag der Neigung und dem Lehrgeschick des einzelnen überlassen bleiben. Das höchste Ziel dieses englischen Unterrichts sind sie nicht; aber je mehr darin erreicht wird, desto besser ist es. Das weitverbreitete Lehrbuch von Tendering genügt als Unterlage zu den Übungen verschiedener Art den Anforderungen unseres Unterrichts nicht mehr. An guten Ausgaben und Schriftwerken ist heute weniger Mangel denn je, eine erfreuliche Besserung in der Art des Edierens sei auch hier ausdrücklich anerkannt. — Sollen wir nun noch über die Forderungen der Lehrpläne hinausgehen und in der O I ein Shakespearesches Drama lesen? Wer vielfache lebendige Übungen veranstalten will, wird darauf verzichten. Es würde dann doch nur eine halbe Leistung zu stande kommen, und schon dazu bedürfte es starker Zumutung an die häusliche Arbeit. Etwas anderes ist es, wenn wir Gelegenheit nehmen, dem Primaner aus dem jeweiligen Shakespeareschen Drama, das im deutschen Unterricht in der Übersetzung gelesen werden muß, in dem gleichen Zeitabschnitt bedeutsame Stellen im englischen Urtext zu zeigen. Manche Lehrbücher sind darauf eingerichtet und bieten so eine Ergänzung zum deutschen Unterricht, die ideal bildend, belebend und auch belehrend wirken dürfte. Denn solche Stücke werden dann auch der Sicherheit der Aussprache zugute kommen; sie feuern erfahrungsmäßig stets die Schüler an, ihre ganze Kraft und Aufmerksamkeit einzusetzen, um diese Stellen nun auch in der Ursprache nicht nur richtig, sondern auch gut lesen zu können. Auch sollten in jedem Jahre wenigstens zwei charakteristische und wertvolle Gedichte behandelt und memoriert werden, womit dann auch einige Hauptnamen der Literaturgeschichte nicht ungenannt zu bleiben brauchten.

Wie nun überall die Verbindung mit den übrigen Gebieten des neusprachlichen und des Sprachunterrichts überhaupt herzustellen ist durch den lebendigen Unterricht, wie das Interesse der reiferen Schüler selbst für so trockene Sachen, wie sie Laut- und Formenlehre ihnen sonst sind, geweckt und belebt werden kann, wie in der Syntax die Stützen der übrigen Sprachen, sogar des Griechischen, herangezogen werden können, und wie sich aus solcher gelegentlichen vergleichenden Betrachtung eine Charakteristik des Englischen ergibt, die für die allgemeine Sprachkunde wertvoll ist — dies alles wenigstens anzudeuten, wäre eine verlockende Aufgabe, ebenso anziehend wie die andere, nun auch zu zeigen, welchen Nutzen das Englische wiederum — gerade am Gymnasium — den anderen Fächern bringen kann, der deutschen

Grammatik und Sprachgeschichte, der Welt- und Literaturgeschichte und der allgemeinen Sprachwissenschaft; nachzuweisen, wie hier der Begriff der Konzentration nicht erst auf dem künstlichen Wege der Methode gewonnen zu werden braucht, da sie in der Sache selbst enthalten ist; wie also auch hier alles ineinandergreifen, eins durch das andere gedeihen und reifen kann. Aber ich habe ohnehin die mir zugemessene Zeit überschritten und kann daher nur noch auf die schöne Programmarbeit von dem Altphilologen Professor Schwarz in Quedlinburg (Ostern 1901) über diese Fragen hinweisen. Als Ergänzung dazu diene dann wieder ein Aufsatz von Münch: 'Zur Charakteristik der englischen Sprache' (in 'Menschenart und Jugendbildung'), aus dem mannigfache Anregung für die Arbeit auf diesem kleinen Gebiete zu gewinnen ist.

Und an Anregung fehlt es überhaupt nicht, sofern der Lehrer des Englischen am Gymnasium sie nur finden will. Grauen Pessimismus muß er allerdings von sich fernzuhalten verstehen, damit er nicht in eine Nörgelstimmung gerate wie jener anonyme Gymnasialprofessor, der im 3. Hefte der neuen Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht über Geringschätzung seitens der altphilologischen Kollegen, über niederdrückende Zurücksetzung und Belastung klagte, oder der fürchtet, daß er als Neuphilologe am Gymnasium sein eigenes Englisch wieder verlerne. Das wäre seine eigene Schuld! — Gewiß muß er oft in und bei sich selber suchen, was ihm die Verhältnisse der Schule, der er dienen soll, nicht geben können. Aber mag auch seine Arbeit in der Stille verlaufen, meist gar nicht erwähnt werden, wenn man es rühmt, wie herrlich weit es die deutsche Schule gebracht habe, so hat er mit seinem kleinen Fach doch noch etwas voraus vor den schwerwiegendsten und stundenreichsten Fächern: es ist das, was Herr Geheimrat Jäger das besondere Charisma des wahlfreien englischen Unterrichts genannt hat: das Englische ist die erste Sprache, das erste Fach, das der Schüler freiwillig zu lernen beschließt, für das er drei Jahre seinen freien Willen zur Arbeit betätigen kann, an dem er also ein gut Stück Charakterbildung zu üben vermag. Wenn wir es erst gelernt haben, auch diesen Vorteil mit richtigem Verständnis auszunutzen, dann wird der Lohn schlichter Pflichterfüllung nicht ausbleiben, und unsere Gymnasiasten werden nicht die letzten sein, denen solche Auffassung unserer bescheidenen Arbeit zum Vorteil und zum Segen gereicht. —

Reicher Beifall lohnte diese klaren, anregenden und beherzigenswerten Ausführungen. Die Besprechung richtete sich auf den zweiten und dritten Leitsatz, zunächst auf die Frage, ob es sich überhaupt empfehlen und rechtfertigen könne, das Französische in das Fakultative zu drängen.

Direktor Goldscheider (Mülheim a. Rh.): Er habe die Möglichkeit der Vertauschung freudig begrüßt, ebenso auch das Lehrerkollegium seiner Anstalt. Er lege den Nachdruck darauf, daß vom Gymnasium ein fester Grund in den neueren Sprachen gelegt werde, auf dem weiter fortgearbeitet werden könne. Nicht liege der Nachdruck auf der Lektüre, wie bei den alten Sprachen; anders sei das in den neueren Sprachen. Die fakultative Stellung des Englischen reiche nicht aus zum grammatischen Betrieb und zur Aneignung einer guten Aussprache. Das gehe nur, wenn es pflichtmäßig gelehrt werde. Das Französische aber würde nicht leiden, wenn es fakultatives Fach würde, eher würde es für den französischen Unterricht in diesem Falle günstig wirken, wenn in den oberen Klassen recht viel Lektüre geboten würde, an die der Lehrer ja passende Aufgaben anschließen könnte. Auch sei keine Zersplitterung zu fürchten, wenn das Französische fakultativ betrieben

würde; nur ein drittes Fach trete mit dem Englischen neu ein; dann sei auch das Grammatische doch keine Überbürdung an sich.

Geheimrat Jäger erklärt sich dagegen, daß man das Französische irgendwie in die zweite Linie rücke; denn es sei die wichtigere Sache, die Bildungsarbeit unserer Nation hänge geschichtlich mit dem Französischen mehr zusammen; dieses enthalte auch mehr und tiefer gehende sprachlich bildende Elemente. Daß möglichst viele von unserer Jugend das Englische lernten, daß das zu wünschen sei, sei sonnenklar. Man könne aber nicht sagen, daß das Englische ein notwendiges Element der allgemeinen Bildung bedeute, daß, wer kein Englisch gelernt habe, nicht allgemein gebildet sei. Was aber wünschenswert sei, das lasse sich durch wahlfreies Englisch sehr gut erreichen. So habe es sein Kollege Dr. Völcker am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium (Köln) mit Primanern zur Lektüre von Shakespeares Cäsar und Macbeth gebracht, und das mit gutem Erfolge, er selbst habe entsprechende Erfahrungen machen können: der Lehrer müsse hier freilich stärker helfen; aber das geschehe ja ebenso bei der Lektüre Sophokleischer Chöre. Es sei auch wichtig, daß der Schüler hier ein Fach habe, dem er sich selbst kraft eigenen Entschlusses verpflichte.

Provinzialschulrat Dr. Nelson schloß sich den Ansichten Jägers durchaus an. Das Französische sei für uns doch das Wichtigere, zumal hier in den Rheinlanden. Auch habe noch keine Anstalt obligatorisches Englisch gefordert. Es sei aber erfreulich, wenn recht viele Schüler sich am fakultativen englischen Unterrichte beteiligten.

Im Anschluß hieran betonte Direktor Stephan (Kalk), daß die Schüler sich einem bloß fakultativen Französisch in den oberen Klassen gar zu gern entziehen würden, da ihnen ja dieser Unterrichtsgegenstand schon bekannt scheine. Anders dagegen sei es bei einem neuen Fache; dem würden sie sich bereitwilliger zuwenden, als einen schon bekannten Unterricht freiwillig fortführen. Daher macht der Redner auf die praktischen Folgen aufmerksam und weist auf andere Bedenken hin, die sich daraus gegen das fakultative Französisch erheben.

Auch der Referent, Dr. Rohs, tritt dem bei und betont, daß die Erfolge des fakultativen Französisch für das Französische sehr bedenklich sein würden.

Der Vorsitzende erinnert daran, daß derselbe wichtige Gegenstand schon vor 38 Jahren in der Osterdienstagversammlung zur Sprache gekommen sei und damals schon dieselben Gesichtspunkte hervorgehoben worden seien. Geh.-Rat Diels in der Berliner Konferenz sei zu weit gegangen, wenn er (1900) die Forderung gestellt habe, daß der Student Englisch können müsse. Wirkliches Bedürfnis sei fakultatives Englisch, wirkliches Zuviel sei obligatorisches Englisch.

Direktor a. D. Zahn (Mörs) schließt sich ebenfalls diesen Erklärungen an und hebt hervor, daß alle in der Versammlung fest überzeugt seien davon, daß jeder jetzt Englisch und Französisch können resp. betreiben müsse. Darauf könne man auch rechnen beim Interesse der Schüler; obligatorisches Englisch sei also überflüssig.

Hierauf lenkt Direktor Löhrer (Viersen) die Aufmerksamkeit auf die lokalen Unterschiede; in manchen Gegenden könne doch die Vertauschung zwischen Englisch und Französisch das richtige sein. Er weist speziell auf die bei ihm jetzt eingeführte Verstärkung des Englischen hin durch 4 Stunden in den Realklassen; aber auch er will das Französische nicht zurückgedrängt wissen.

Direktor Goldscheider bekennt sich als Freund der humanistischen Bestrebungen, aber zugleich auch des Französischen. Ob Englisch oder Französisch wichtiger sei, das sei eine Frage, die man nur subjektiv beantworten könne. Aber bei wahlfreiem Unterricht im Englischen lasse sich kein fester Grund legen.

Demgegenüber stellt sich Direktor Brüll (Prüm) entschieden auf den Standpunkt des Referenten Dr. Rohs. Auch Direktor Scheibe (Elberfeld) schließt sich der gleichen Ansicht an.

Nach halbstündiger Pause erhielt nunmehr Oberlehrer Dr. Fr. Cauer (Elberfeld) das Wort zu einem Vortrage über das Thema: Cicero auf dem Gymnasium des XIX. und XX. Jahrhunderts.

Der Inhalt des Vortrages war in der Hauptsache folgender:

Von Zielinski wird gegen die heutige Generation die Klage erhoben, daß sie Cicero nicht mehr beachte und würdige. Das XIX. Jahrh. sei das erste gewesen, das ihn verschmähe. Auf der andern Seite dagegen beschwert man sich darüber, daß man die Jungen noch immer mit Cicero abquäle. Beide einander entgegengesetzten Vorwürfe konstatieren nur eine Tatsache, die nicht zu Anklagen berechtigt, sondern Verständnis und Beseitigung des Grundes zur Klage fordert. Beide Gedanken bestätigen eben nur das Mißverhältnis, daß der Ertrag der Cicerolektüre der darauf verwandten Mühe nicht entspricht.

Mancher wird demgegenüber der Jugend Vorwürfe machen wollen und den Lehrern. Was kann aber geschehen zur Beseitigung der Klage?

Die Einführung der Cicerolektüre in die Lateinschule des XIX. Jahrh. geschah vornehmlich zu dem Zweck der Erlernung der Sprache. An Cicero wollte man seit den Humanisten lateinisch sprechen und schreiben lernen. Reines Latein ließ sich eben nur an Cicero lernen. Daneben schätzte man aber auch den Inhalt seiner Schriften. Ciceros Ethik wurde von Luther der Aristotelischen vorgezogen. Diese Geltung Ciceros erhielt sich bis zum XVIII. Jahrh. und befestigte sich unterdes noch mehr; Ciceros Gedankenwelt hatte für den Rationalismus des XVIII. Jahrh. viel Verwandtes. Auch seine Sprache schien zur Nachahmung besser geeignet, seit das Latein nicht mehr allgemeine Gelehrtensprache war, sondern mehr und mehr auf die Altertumswissenschaft beschränkt blieb. Um die Mitte des XIX. Jahrhunderts hatte Cicero gewissermaßen den Höhepunkt seiner Wirksamkeit erreicht. Den Anfang des Niederganges bringt das Vordringen des hellenischen Altertums und seiner Gedankenwelt. Seit Lessing und andere auf die griechische Literatur hinwiesen, mußte Cicero verblassen neben Platon und Demosthenes, wie Virgil neben Homer, Seneka neben Sophokles, Livius neben Herodot. Vollends aber trat Cicero zurück, seit Drumann und Mommsen seine historische Größe vernichtet hatten. Die dadurch hervorgerufene Not wurde akut. Die Lehrer mußten die Jungen Jahre lang mit den Werken eines Mannes beschäftigen, zu dessen Geringschätzung sie auf der Universität erzogen waren; die Jungen aber hörten das von außen und kamen sich dem Lehrer gegenüber sehr klug vor. Dadurch wurde auch der Unterricht solcher Lehrer zerstört, die noch persönlich Ciceroverehrer geblieben waren; auch ein warmer Freund Ciceros konnte es nicht hindern, daß geringschätzige Urteile in Schülerkreisen Eingang fanden, und zum Teil auch kreuzten sich die Urteile einzelner Lehrer nebeneinander.

Wie läßt sich nun aber einem solchen Mißstande abhelfen? Cicero abzuschaffen geht nicht an wegen des hohen Wertes der Ciceronianischen Sprache, zumal seit jetzt das Latein als tote Sprache anerkannt ist. Welcher Zeit sollte wohl auch sonst das Latein angehören, das man lernen muß? Ein gemischtes, ein Mischmaschlatein ist niemals lebendig gewesen. Da kann nur die klassische Periode in Frage kommen. An Cäsar läßt sich nicht genug lernen; er hat einen zu engen Kreis und kann dem Schüler nicht genug bieten. Cicero bietet dagegen ausreichenden Sprachschatz. Er ist also unentbehrlich, wenn auch freilich das Latein eines Livius und

Tacitus nicht außer acht gelassen werden darf. — Aber sein Inhalt ist eine Qual; wie soll man ihn erträglich machen? Das beste wäre, wir könnten ihn wieder höher einschätzen als Drumann und Mommsen, die alte Verehrung ihm wieder gewinnen. Wirklich hat man versucht, ihn wieder zu Ehren zu bringen; Schneidewin (über antike Humanität) hat es für die Philosophie versucht, und O. E. Schmidt für die Politik. Aber so anregende und treffende Gedanken auch Schneidewin vorträgt, niemals kann Cicero die Autorität wieder erlangen, die er im XVIII. Jahrh. hatte. Garve übersetzte Ciceros Offizien auf Friedrichs des Großen Anregung und meinte damit einen Moralkodex für Gebildete zu schaffen; das ist heute und für alle Zukunft undenkbar. Einige Beispiele zeigen das: bezüglich der Auspizien hat Cicero den Rat gegeben, sie als eine pia fraus zur Täuschung des Volkes zu verwenden, und das hat er für unbedenklich erklärt; das wird auch von Schneidewin als inhuman anerkannt. Die Erziehung der Jugend ferner bezeichnet Cicero als etwas eines freien Mannes Unwürdiges. Daß aber unsere Jugend von dieser Auffassung der pädagogischen und philologischen Tätigkeit erfährt, ist doch nicht wünschenswert. Ähnlich steht es mit Ciceros Bildungsideal, mit dem, was er über die Art und die Gründe wissenschaftlicher Bildung sagt. In der Tat: ginge man nach Ciceros Ansichten, so müßte man gerade ihn nicht studieren. Ähnlich steht es mit Ciceros Politik. O. E. Schmidt ist wohl der genaueste Kenner der Zeit Ciceros; aber seine Apologie kommt eigentlich nur auf einen Gedanken hinaus: Opportunismus und Nachgiebigkeit in Bismarcks Sinne. Freilich, was wird nicht heute alles mit Bismarck gerechtfertigt? In Wirklichkeit gibt es keinen größeren Abstand. Wenn wir Ciceros politische Schwankungen prüfen, müssen wir gestehen, daß er zweimal, nach der Konvention von Luca und nach Pharsalus, gegen sein politisches Gewissen handelte. Man kann bei der Jugend wohl Verständnis für seine Lage und Teilnahme für sein Schicksal erwecken, Bewunderung aber kann man nicht fordern; charakterschwache Intelligenz läßt sich nicht bewundern; sein politisches Denken war eben unklar; er wußte nicht, wie er die Forderungen des Naturrechts, des Staatswohls und der Moral vereinigen sollte. Seine Unklarheit über das Wesen des Rechts ist aber nicht etwa eine Folge seiner Advokatentätigkeit, sie zeigt sich auch in seinen philosophischen Schriften. Ebenso findet man bei ihm auch unklare Urteile über den Krieg und über die beste Verfassung. Für Cicero müßten der historisch beste Staat (die Römer) und die historisch beste Verfassung (die Griechen) identisch sein. Überall finden sich also in Ciceros Gedanken Unklarheiten und Widersprüche; wie ihm diese im Leben verhängnisvoll geworden sind, so rauben sie seinen Werken die normative Geltung und verhindern es, daß sein Urteil für uns ein Evangelium sei.

Aber dieselben Unklarheiten und Widersprüche sind eine Quelle unerschöpflichen Interesses, sobald wir sie historisch und psychologisch zu verstehen suchen. Welche geistigen Einflüsse haben also auf Cicero gewirkt? Wie mußte er entsprechend seiner Natur und den Zeitumständen darauf reagieren? Das zu verstehen, ist das Interessante für uns. Zur Beantwortung dieser Frage findet sich in allen Schriften Ciceros reicher Stoff. Je deutlicher diese Antworten zutage liegen, je tiefer sie in die Persönlichkeit Ciceros und den historischen Zusammenhang einführen, desto mehr eignet sich eine Schrift zur Schullektüre.

Am besten gibt sich Cicero in den Briefen. Ihre Lektüre, im Laufe des XIX. Jahrh. mehr und mehr zurückgetreten, ist durch die Lehrpläne von 1892 vorgeschrieben und wieder allgemein eingeführt; und das mit Recht. Freilich wendet

Weißenfels ein, daß man dabei zu viel Unnötiges zu lesen habe. Aber nur hier sieht man das Fertige als ein Werdendes; eben dadurch gewöhnen die Jungen es sich ab, das, was geworden ist, als selbstverständlich zu betrachten; die wechselnden Stimmungen der Mitlebenden lassen sich im Altertum sonst nirgends beobachten. Cicero ist die einzige Persönlichkeit des Altertums, der man menschlich näher treten kann. Schon dadurch haben Ciceros Briefe einen einzigen Wert, ganz unabhängig von der Wichtigkeit der Ereignisse, die wir darin miterleben, und der Bedeutung der Persönlichkeit, die darin zu diesen Ereignissen Stellung nimmt. Allerdings geht zu viel Zeit mit unnötiger Sacherklärung verloren, wenn man einen Längsschnitt aus der Korrespondenz nimmt (von 62—43); ein Querschnitt ist besser nach der Art von O. E. Schmidt, in der man dieselbe Sache von verschiedenen Seiten sieht. Dann läßt sich auch besonders zeigen, wie anders sich dieselben Dinge in vertraulichen Ergüssen an Atticus ausnehmen und in diplomatischen Schreiben an ferner stehende Bekannte. In der Kunst diplomatischer Interpretation, die hier eben besonders nötig ist, lernt man wohl am meisten aus Bardt (Anmerkungen).

Weiter kommen die **Reden** in Betracht; auch in diesen redet Cicero anders, als er denkt. In Berechnung der Natur und Stimmung der Zuhörer, die er gewinnen will, verschweigt er manches, übertreibt er anderes und entstellt es sogar mit Bewußtsein. Das alles muß man beobachten und festhalten, um seine rednerische Kunst zu würdigen. Verkehrt wäre es, mit Cicero Begeisterung u. s. w. zu empfinden; man muß eben seine rhetorische Wirkung und deren Absichten erwägen, die je nach den Interessen verschieden sind, die er im Auge hat. Die Aufgabe, Ciceros Gedanken zu erkennen, ist nicht überall leicht. Offen bekennt er selbst, daß er jedesmal so redet, wie es der augenblicklich verfolgte Zweck erfordert. Der gute Redner scheint allen gut, Dummen auch richtig zu reden. Zu den Dummen sollen wir nicht gehören, und die Schüler sollen es auch nicht. Freilich können wir nur da, wo es leicht ist, ihnen zumuten, die verstellte Absicht des Redners zu erkennen. An der Rede Pro Roscio Amerino und den Verrinen ist das möglich, ähnlich an der De imperio Cn. Pompei (Herabsetzung des Lucullus; die Verweigerung der unentbehrlichen Hilfstruppen wird verschwiegen), weniger deutlich in der Rede Pro Murena. Er mag sie erst 62 für buchhändlerische Zwecke zu bearbeiten begonnen haben; er hatte also nicht mehr die Absicht den Murena zu retten, sondern sich zu rechtfertigen, weil er sich überhaupt mit Murena eingelassen habe. Allerdings genügt es, wenn solche Dinge an einigen interessanten Beispielen gezeigt werden; es wird aber zu viel, wenn es vier Jahre hintereinander geübt wird. Also lese man nicht zu viele Reden! Auch ungeeignete kommen vor; so z. B. die 1. Catilinarische. Er wird mit ihr wohl etwas anderes beabsichtigt haben, als er angibt. Was will hier eigentlich Cicero? Mehr als eine unsichere Vermutung ist darüber nicht möglich. Unmöglich kann er erwarten, daß Catilina das tun wird, wozu ihm Cicero rät. Noch weniger geeignet ist die Rede Pro Sestio, sie hat viele Partien, in denen Ciceros Eitelkeit zu sehr hervortritt; unerträglich ist das Selbstlob. Ähnlich begegnet es ja auch bei Demosthenes in der Kranzrede im Abschnitt über die eigenen Taten; aber gegen Demosthenes fällt Cicero ab. Daher ist es am besten, in der Prima die Lektüre von Reden Ciceros ganz zu vermeiden. Lieber kann man neben den Briefen rhetorische Schriften Ciceros lesen, wo nichts zum Vergleich mit den Griechen herausfordert. Womöglich sollte jede Oberprima etwas Rhetorisches von Cicero lesen; wenn in Unterprima Briefe, in Oberprima rhetorische Schriften gelesen werden, so hat die Cicerolektüre in Prima nichts, dem die griechische Lektüre Kon-

kurrenz macht. Zudem sind die rhetorischen Schriften durch kunstvollen Aufbau und bleibenden Gehalt das Bedeutendste, was Cicero überhaupt geschrieben hat Er spricht hier aus reicher Erfahrung, die noch heute ihren Wert hat. Die auf Täuschung, Überlistung der Hörer berechneten Mittel der Kunst werden unbefangen dargelegt. Moralisch sind die dort vorgeschlagenen Mittel vielleicht verwerflich, aber sie zeigen doch eine große Menschenkenntnis. Allerdings ist sie pessimistisch. Die Menschen sind jedoch noch heute so, daß die von Cicero empfohlenen Mittel möglich und vielleicht nötig sind (vgl. Schwarz, Vortrag über Cicero). Jedenfalls aber ist Ciceros Ideal nicht autoritativ hinzustellen, sondern psychologisch zu erklären.

Diese Art der Erklärung ist bei den philosophischen Schriften noch mehr erforderlich. Deren Wert wird am meisten bestritten. Ihre Geltung beruhte Jahrhunderte lang darauf, daß sie ehestens der Welt den Verlauf der griechischen Philosophie vermittelten. Weißenfels geht in seiner Verteidigung zwar zu weit, aber den Eklektizismus Ciceros hat er mit Recht verteidigt, ebenso die Popularität. Unbehaglich bleibt dabei die Art, wie Cicero zu vermitteln sucht, wie er sich scheut vor entschiedenen Konsequenzen. Anderseits haben die behandelten Probleme zentrale Bedeutung, und vieles ist auch gut erörtert und anmutig behandelt. Mehrere dieser philosophischen Schriften sind durchaus zur Lektüre geeignet: Cato maior, Paradoxa, De legibus, De officiis, die Tusculanen, teilweise auch De re publica, De natura deorum. Aber wo soll man sie unterbringen, wenn die Prima durch Ciceros Briefe und Rhetorik beherrscht wird? Sie müßten in dieser Klasse mit Rhetorik abwechseln.

Widerspruch gegen die psychologische Betrachtungsweise bei der Cicerolektüre ist nicht zu fürchten, eher zu viel Zustimmung. Dogmatische Erklärung des Altertums gilt als abgetan, überall wird historische und evolutionistische Behandlung gefordert. Aber Homer, Sophokles, Platon sind von unvergänglichem Werte, Cicero nicht. Auch an den Griechen müssen Wissenschaft und Schule das Bedingte erklären, aber sie tun es hier, um Werke von unbedingtem Werte dem Verständnis der Gegenwart zugänglich zu machen; Ciceros Werke haben noch heute einen Wert, weil sie den Stoff zu einer interessanten historischen und psychologischen Untersuchung geben.

Reicher Beifall lohnte dem Redner, dessen fließende und schöne Sprache die Entgegennahme des gedankenreichen Vortrags zu einem besonderen Genuß gestaltete.

Geheimrat Jäger sprach dem Redner den Dank der Versammlung aus und betonte, daß durch die beiden gehörten Vorträge der Zweck der diesmaligen Versammlung aufs vollkommenste erreicht sei. Indem er noch darauf hinwies, daß, wenn man vergleichende Beziehungen aufsuchen wolle zwischen Cicero und einem Politiker unserer Tage, dann nicht Bismarck zu nennen sei, sondern etwa Beust, der mit Cicero allerdings in nicht wenigen Zügen Ähnlichkeit habe, ging er zu geschäftlichen Bemerkungen über.

An Stelle der satzungsgemäß aus dem Ausschuß ausscheidenden, für ein Jahr nicht wieder wählbaren Mitglieder, nämlich Geheimrat Jäger, Direktor Schweikert und Direktor Zahn, wurden Direktor Mertens (Brühl), Prof. Pahde (Krefeld) und Prof. Stein (Marzellen-Gymnasium) gewählt. Um 3 Uhr schloß der Vorsitzende die Versammlung, deren Mitglieder zum großen Teil nun ein gemeinsames Mittagsmahl in der 'Erholung' vereinigte, das, durch Trinksprüche des Provinzialschulrats Dr. Nelson, Geheimrat Jäger und Direktor Zahn gewürzt, gemütlich und heiter den Tag beschloß.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

VON DER IV. JAHRESVERSAMMLUNG DES DEUTSCHEN VEREINS FÜR SCHULGESUNDHEITSPFLEGE

Auf der am 2. und 3. Juni in Bonn abgehaltenen Hauptversammlung des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege wurde auch der Lehrplan der höheren Schulen vom hygienischen Gesichtspunkte aus einer eingehenden Besprechung unterzogen. Wir heben aus den Verhandlungen folgendes hervor:

Dr. med. Kastenholz-Köln behandelte die Lehrstoffe und Lehrziele der höheren Schulen. Er bestritt, daß man nach der Schulreform noch von einer Überbürdung der Schüler an den höheren Lehranstalten durch den Unterrichtsplan sprechen könne. Diese Überbürdung komme vielmehr durch eine Reihe anderer Umstände zustande, so durch die geistige Unzulänglichkeit mancher Schüler, durch zu starke Besetzung der einzelnen Klassen und durch die falsche Auslegung der Lehrpläne seitens mancher Lehrer. Redner forderte daher eine schärfere geistige und körperliche Untersuchung der Sexta-Aspiranten, einen größeren Einfluß des Schularztes auf die Art der Unterrichtserteilung und ein besseres Handinhandarbeiten von Lehrer nnd Schularzt als bisher. Er empfiehlt demgemäß die Annahme mehrerer Leitsätze. Doch wurde von einer Beschlußfassung hierüber abgesehen, nachdem aus der Mitte der Versammlung sich mehrfache Bedenken gegen einzelne der vorgetragenen Ansichten geltend gemacht hatten. Insbesondere wurde betont, daß ein einigermaßen sicheres Urteil über die Begabung eines Schülers keinesfalls schon bei der Aufnahme nach Sexta möglich sei, daß man vielmehr mindestens die Pubertätsentwicklung abwarten müsse. Von anderer Seite wurde unter Hinweis auf die ohnehin schon zutage tretenden Reibungen zwischen Lehrern und Ärzten davor gewarnt, die Befugnisse des Schularztes noch zu erweitern, indem man ihm auch Einfluß auf die Unterrichtserteilung zugestehe.

Hierauf behandelte Dr. med. Rensburg-Elberfeld die Stundenverteilung einschließlich des Nachmittagsunterrichts. Er stellte dazu folgende im allgemeinen mit Beifall aufgenommenen Forderungen auf: '1. Die Zahl der wissenschaftlichen Stunden soll 30 in der Woche nicht überschreiten; die Maximalzeit der untersten Vorschulklasse beträgt 18 in der Woche; sie darf in der zweiten und dritten Vorschulklasse 22 nicht übersteigen. 2. Die peinlichste und genaueste Beachtung der an die Stundenverteilung gestellten schulhygienischen Forderungen ist für die Vorschulen und unteren Klassen zu fordern. Um dort eine zweckmäßige Verteilung möglichst unabhängig zu machen von anderen Rücksichten, ist der Unterricht dort möglichst von einem Lehrer zu erteilen, in der Regel sollen dann die Unterrichtsgegenstände halbstündlich wechseln. 3. Die Zeiteinheit der Unterrichtsstunde übersteige nicht 45 Minuten. 4. Als Maximalzahl für den Vormittagsunterricht gelten 5 Stunden, für Vor- und Nachmittagsunterricht 6 Stunden. 5. Zwei Systeme der Stundenverteilung genügen den hygienischen Anforderungen: a) ausschließlicher Vormittagsunterricht, 5 Stunden nicht überschreitend; b) Beibehaltung des Nachmittagsunterrichts unter folgenden Bedingungen: Zwischen Vor- und Nachmittagsunterricht ist eine Pause von mindestens 3 Stunden zu legen. Am Nachmittage sollen nur Fächer gelehrt werden, die keine wesentliche häusliche Vorbereitung erfordern und geistig wenig anstrengend sind. 6. Die einzelnen Unterrichtsfächer sind so auf den Tag zu verteilen, daß die praktisch und experimentell als

die am anstrengendsten erkannten Unterrichtsgegenstände in die ersten drei Stunden fallen. Fächer, die eine größere Inanspruchnahme der Körpermuskeln bedingen, sind nicht hintereinander zu legen. Schriftliche Arbeiten sind in den beiden ersten Stunden anzufertigen. Die Turnstunde, die zwischen den übrigen Unterrichtsstunden liegt, soll so erteilt werden, daß sie erfrischt, nicht ermüdet. 7. Während der einzelnen Unterrichtsstunden bleibt es der Aufmerksamkeit der Lehrer dringend anempfohlen, durch Abwechselung einer etwaigen einseitigen körperlichen oder geistigen Ermüdung zu steuern.'

Über Schulanfang, Schulzeit und Erholungszeit sprach sodann Dr. med. Rey-Aachen. Seine Ausführungen lassen sich in folgenden Sätzen zusammenfassen: '1. Die Festsetzung der Zeit des Schulanfanges am Vormittag ist für die höheren Schulen den Schulvorständen zu überlassen, die im Einvernehmen mit den Eltern unter Berücksichtigung aller örtlichen einschlägigen Verhältnisse den genaueren Zeitpunkt bestimmen. 2. Der Nachmittagsunterricht soll, wenn er nicht zu entbehren ist, erst um 3 Uhr beginnen. 3. Zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden ist in allen Klassen eine Pause von 15 Minuten einzuschieben; diese Pausen sollen auch von den oberen Klassen durch Spiel im Freien oder in gedeckten Hallen ausgefüllt werden. 4. Schulbäder sollten bei Neubauten von höheren Schulen nicht vergessen und in allen schon vorhandenen womöglich nachträglich noch errichtet werden. 5. Das Schuljahr ist so zu verlegen, daß es mit den großen Sommerferien schließt resp. nach denselben anfängt. Die großen Ferien sind in die heiße, für den Unterricht unfruchtbarste Zeit, in den Juli und August, zu legen. 6. Die Gesundheitspflege der Schüler fällt zum bei weitem größten Teile den Eltern zu; die Schule ist ohne Mithilfe der Eltern machtlos. Daher sind, zumal in größeren Städten, Vereinigungen von Eltern und Gönnern der Schulen, wozu selbstverständlich das Lehrerkollegium gehört, zu gründen, die das bis jetzt fehlende Bindeglied zwischen Schule und Haus herstellen und eine gegenseitige Ergänzung und Unterstützung zur Förderung des geistigen und körperlichen Wohles der höheren Schüler ermöglichen sollen. In diesen Vereinigungen können Schulanfang und sonstige Einrichtungen, soweit sie in den Händen lokaler Behörden liegen, besprochen und die Wünsche der Eltern gehört werden. Weiter sind sie geeignet, durch Vorträge von Lehrern und Ärzten über Verteilung der Arbeitszeit, der zweckmäßigsten Erholung, Vermeidung von Überlastung, Alkoholgefahr u. s. w. die Gesundheitspflege der Jugend sehr zu fördern. Endlich sind derartige Vereinigungen wohl mehr imstande, für unsere Jugend die nötigen Spielplätze, gedeckte Hallen, Schulbäder u. s. w. von den Behörden zu erlangen, als es den Vereinigungen für Jugendspiele bisher gelungen ist.' Im Verlaufe seiner Ausführungen polemisierte der Redner gegen die vielen Nebenbeschäftigungen der Schüler durch Klavier- und Geigenunterricht, übermäßigen Theater- und Konzertbesuch, Malunterricht namentlich der Mädchen und einseitige sportliche Veranstaltungen. Dagegen forderte er Ausdehnung des Handfertigkeitsunterrichts und der Erholungsspiele, Schulspaziergänge, Pflege des Badens und Turnens, Ausnutzung der Ferien zu Reisen, bezw. Ausflügen, Bewahrung der Schüler vor Alkoholismus und Ausschweifungen, naturgemäße Lebensweise der Eltern und Kinder, Einfachheit der Kleidung speziell der Mädchen und Aussprache der Lehrer mit den Eltern über den Bildungsgang der Kinder, die schließlich zu einer gewissen Vereinstätigkeit im Sinne seiner Thesen führen könne.

Am zweiten Verhandlungstage fanden u. a. Aussprachen über Turnen, Bewegungsspiele und Schulausflüge statt. B. G.

DAS DEUTSCHE GELEHRTENSCHULWESEN IN AUSLÄNDISCHER BELEUCHTUNG

Von Ernst Schwabe

(Schluß)

IV

Wenn wir bei unsern romanischen Nachbarn sahen, daß sie ursprünglich am deutschen Schulwesen alles bewundert haben und daß das sich auf sich selbst Besinnen erst nach und nach sich vollzogen hat, so können wir bei unsern englischen Kritikern (wie ähnlich schon bei Russel) beobachten, daß sie des Glaubens von vornherein gewesen sind, daß man in Deutschland zwar in puncto höheren Schulwesens viel lernen, aber nur wenig für England verwerten könne. Dies ist aber nicht etwa so aufzufassen, als ob es ihnen an praktischem Interesse an der pädagogischen Arbeit des Auslandes, besonders der in Deutschland geleisteten fehlte: im Gegenteil! Wie jeder weiß, sind unter all den zahlreichen Ausländern, die in Deutschland unsere Schulen besuchen, um zu hospitieren und unsere pädagogischen Einrichtungen zu studieren, mindestens zwei Drittel Engländer, und an Eifer und Rührigkeit sind sie weitaus die hervorragendsten Erforscher unserer Einrichtungen.

Dieser nationale Charakterzug, zwar möglichst das Heimische zu erhalten, jedoch auch mit höchstem Eifer die fremden Einrichtungen zu prüfen, hat sich in England auch auf die Regierung und das Parlament übertragen, bekanntlich Körperschaften, die sich erst dann in Schuldingen zu eigener produktiver Tätigkeit aufraffen (tadelnde Reden kann man ja viel leichter halten!), wenn die vordringende Bewegung ein ganzes Volk ergriffen hat. Diesem brennenden Interesse Englands an den ausländischen Schuleinrichtungen verdanken nun wir Deutschen eine große Literatur beschreibender und kritisierender Art, die sich über fast alle Zweige des so vielgestaltigen deutschen Unterrichtswesens verteilt. Das Wichtigste und Beste aber finden wir in den ausführlichen Berichten nnd Gutachten, die alljährlich auf Anregung des englischen Unterrichtsministeriums dem Parlamente vorgelegt werden.[1]) Seit 1896 werden sie in handlichen Großoktavbänden den Parliamentary papers beigegeben und sind für einen für englische Buchverhältnisse ganz außergewöhnlich billigen Preis

[1]) *Board of education. Special Reports on educational subjects. Presented to both houses of Parliament by command of His Majesty. London. Printed for his Majesty's Stationary Office. Eyre & Spottiswoode.*

(2 Sch. 6 Pence für einen Band von über 600 eng gedruckten Seiten) auch für das weitere Publikum zugänglich.

Diese *Special Reports*, von denen bis 1903 neun starke Bände erschienen sind, enthalten orientierende und kritisierende Artikel über die Verhältnisse aller Schulgattungen über die ganze Welt. Wer Lust hat, kann sich dort über das Manitoba-Schulsystem in Kanada, die Haushaltungsschulen in Belgien, die Methodistenschulen in Neufundland, den höhern Mädchenunterricht in Spanien, die Anglisierung des Schulwesens in den früheren Burenrepubliken u. s. w. unterrichten.

Bei so weit gespanntem Rahmen des Unternehmens, das in belehrender Form die englischen Schulmänner und das englische Elternpublikum über die pädagogischen Fortschritte der ganzen Welt orientieren soll, ist es nur natürlich, daß auch Deutschland mit seiner pädagogischen Vielgestaltigkeit einer aufmerksamen und vielseitigen Beobachtung unterzogen worden ist. Gleich in den ersten Bänden der Reports finden wir eine der englischen Hauptautoritäten auf dem pädagogischen Gebiet, Michael E. Sadler (Director of special Inquiries and Reports im englischen Unterrichtsministerium), an der Arbeit[1]), deutsche Schulverhältnisse den Engländern klar zu legen, und ihm hat sich eine große Schar sachverständiger Helfer und — wie sich in England und Amerika fast von selbst versteht — Helferinnen angeschlossen.

Die wichtigsten Arbeiten über deutsches Schulwesen enthält aber der letzte, neunte Band der genannten Serie, der gleich den bezeichnenden Untertitel führt *Education in Germany*, von Sadler (allerdings unter Verantwortlichkeit der einzelnen Verfasser) redigiert und dem derzeitigen Staatssekretär im Unterrichtswesen, Sir G. W. Kekewich, im Dezember 1901 übergeben worden ist.

Die Veranlassung zu dieser zusammenfassenden Darstellung deutscher Schulverhältnisse war für den englischen Pädagogen dadurch gegeben, daß er vom englischen Unterrichtsministerium beauftragt worden war, auf der Pariser

---

[1]) Wir zitieren aus den früheren Bänden folgende auf Deutschland bezügliche Arbeiten: Bd. I (1896), Nr. 13: Sadler, *The Realschulen in Berlin and their bearing on Modern Secondary and Commercial Education.* — Nr. 14: Ders., *The Oberrealschulen of Prussia with Special Reference to the Oberrealschule at Charlottenburg.* — Nr. 15: A. E. Twentyman, *The Prussian Elementary School Code.* — Nr. 16: F. A. Dale, *The Continuation Schools in Saxony.* — Nr. 17: Miss C. J. Dodd, *The School Journey in Germany.* — Nr. 18: F. H. Dale, *The Teaching of the Mother Tongue in Germany.* — Bd. III (1898), Nr. 2: Sadler, *Problems in Prussian Secondary Education for boys with special reference to similar questions in England.* — Nr. 4: H. E. D. Hammond, *The higher Schools of the Grand Duchy of Baden.* — Nr. (5. und) 6. Wilhelm Rein, *Tendencies in the Educational Systems of Germany* (*Translation by* Mr. F. H. Dale). — Nr. 8: Fabian Ware, *The teaching of modern languages in Germany in Frankfurt a. M. and district.* — Nr. 8: Mary Brebner, *The teaching of modern languages in Germany.* — Nr. 10: Fabian Ware, *The teacher of modern languages in Prussian Secondary Schools for Boys. His education and professional training.* — Nr. 11: E. Sadler, *Higher Commercial Education in Antwerp, Leipzig, Paris and Havre.* — Nr. 12: Otto Beyer, *The present position of Manual Instruction in Germany* (*Translated*).

Ausstellung von 1901 die Abteilung für Erziehungswesen zu studieren. Beklagenswerterweise[1]) hatte sich in Deutschland für diesen Teil der Weltausstellung kein Interesse gefunden (wie ja Deutschland auch bei dem internationalen pädagogischen Kongreß von 1901 in Paris durch Abwesenheit glänzte), und so war denn Sadler darauf angewiesen, sich seine Informationen anderswoher zu holen.

Zum Teil nun, meint Sadler, sei der Mangel einer eigentlichen Ausstellung dadurch ausgeglichen worden, daß man in den andern Abteilungen die Resultate der deutschen Erziehung vorgefunden habe, also auch auf mittelbarem Wege zum Ziele habe gelangen können. Gerade aber darum, weil es nur auf einem Umwege möglich gewesen sei, die neuesten Ergebnisse der deutschen Schulen kennen zu lernen, schickt er diesen Band seinem noch zu erwartenden Werke *Special Reports* über die gesamte Erziehungsausstellung in Paris voraus. Der Zweck[2]) des Bandes ist lediglich zu referieren, und zwar meist nach den offiziellen Dokumenten, und keinerlei Vorschläge für England zu machen. Freilich werde er, doch möglichst nach beiden Seiten hin erörternd, sich das eigene Urteil nicht versagen.

Von dem reichen Inhalte[3]) des vorliegenden Bandes kommen für das von uns zu behandelnde Thema lediglich die beiden ersten Abhandlungen in Betracht: wenn wir uns in unserer Besprechung auch lediglich auf diese beschränken müssen, so möge doch die Lektüre der andern unserer deutschen Pädagogenwelt dringend empfohlen sein.

[1]) Offenbar ist diese Versäumnis viel beklagt worden; man hat bei uns die Bedeutung der Pariser Erziehungsausstellung wohl unterschätzt; beachtenswert ist jedenfalls Sadlers Urteil: *It is surprising how much can be done by means of such an exhibition (especially if it is interpreted to visitors by men who are thoroughly competent to comment and to explain on, what is shown) to enable a student to get a vivid idea of what is going on in the very different types of schools and institutions which make up a national 'system of education'.*

[2]) S. 2: *My aim has been to set out, as fairly as I could, a statement of the difficulties which are raised at the present time by the problem of secondary education, in Germany, France and America, as well as elsewhere.*

[3]) Nr. 1: Sadler, *The Unrest in Secondary Education in Germany and elsewhere.* — Nr. 2: A. E. Twentyman, *Notes on the Revised Curricula and Programs of Work for Higher Schools for Boys in Prussia* 1901 (S. 193). — Nr. 3: Miß Mary A. Lyster, *Higher Schools for Girls in Germany: An Introductory Sketch* (S. 207). — Nr. 4: E. M. Field, *The smaller Public Elementary Schools of Prussia and Saxony, with Notes on the Training and Position of Teachers* (S. 287). — Nr. 5: A. E. Twentyman, *Note on impending Changes in the Professional Training of Elementary School Teachers in Prussia* (S. 353). — Nr. 6: T. G. Tooper, *School Gardens in Germany* (S. 357). — Nr. 7: R. E. Hughes and W. A. Beauland, *Impressions of Some Aspects of the Work in Primary and other Schools in Rhineland etc.* (S. 405). — Nr. 8: Bertram, *The Continuation Schools in Berlin (translated)* (S. 451). — Nr. 9: A. E. Twentyman, *Note on the earlier History of the Technical High Schools in Germany* (S. 405). — Nr. 10: R. E. Sadler, *Recent Developments in Higher commercial Education in Germany* (S. 487). — Nr. 11: C. C. Th. Parey, *On the Measurement of Mental Fatigue in Germany* (S. 527). — Nr. 12: A. Eichholz, *Report of the Congress on the Education of Feebleminded Children, held at Augsburg, April* 10—12, 1901 (S. 595). — Nr. 13: Dr. Fritz Rathenau, *On the Education of Neglected Children in Germany* (S. 605).

Zunächst ergreift Sadler selbst das Wort und verbreitet sich in einem sehr ausführlichen Aufsatze über die Unruhe im höhern Unterrichtswesen Deutschlands und anderer Länder (S. 1—192). Diese Schrift, die sich auf Einzelheiten so gut wie gar nicht einläßt und lediglich die jetzt am meisten hervortretenden Hauptprobleme des ganzen Erziehungswesens erörtert, zerfällt (außer dem von uns oben schon kurz charakterisierten Vorwort) in fünf Hauptkapitel:

I. Einleitung (S. 1—12).

II. Einige Gründe für die gegenwärtige Unsicherheit in Erziehungsfragen (S. 13—33).

III. Meinungsverschiedenheiten hinsichtlich der Knabenerziehung in Deutschland (S. 34—113).

IV. Bewegung der öffentlichen Meinung in Frankreich und Amerika hinsichtlich der Gelehrtenschulerziehung (S. 114—159).

V. Schlußurteil (S. 160—167), dem sich dann noch einige andere, weiter unten zu erörternde, Belege anschließen.

Für unseren Zweck kommt es in der Hauptsache auf eine Analyse von Kapitel I—III der Sadlerschen Schrift an.

Der englische Pädagog stimmt mit seinem amerikanischen Kollegen Russel vollkommen in dem Satze überein, daß man die Frage der Erziehung[1]) niemals ganz von anderen nationalen Fragen loslösen könne: daraus erkläre sich auch der gegenwärtige 'Wirbeltanz (*eddy*) der Meinungen' in Erziehungsfragen. Jedoch sei die Bewegung in den einzelnen Ländern sehr verschieden stark, je nachdem die Tradition, die verschiedenen Erziehungsideale und der staatliche Einfluß auf sie einwirken. Daß England in diesen Dingen hinter den kontinentalen Staaten zurückgeblieben sei, wird von Sadler ausdrücklich zugegeben. Die Gründe dafür sind von dreierlei Art: 1. Es fehlt in England überall an billigen und leicht zu erreichenden *day schools* (im ganzen etwa unsern deutschen höhern Lehranstalten ohne Internaten entsprechend); dagegen lehren die *public schools*[2]) (Internate) zu viel, was nicht mehr in Verbindung mit den Zeitbedürfnissen steht. 2. Es mangelt zu sehr an einer geschickten und planmäßigen Ausbildung des höhern Lehrerstandes.[3]) 3. In England nimmt das gesamte Publikum viel zu wenig geistigen Anteil[4]) an den Erfordernissen eines guten höhern Unterrichts, jedenfalls viel weniger als anderswo, besonders in Deutschland; infolge dessen bestehe auch kein Interesse der Nation an den pädagogischen Fortschritten anderer Nationen.

---

[1]) S. 1: *Education is not a thing by itself, but one aspect of national life and one of many close-related expressions of national energy and intention.* — S. 160: *The educational problem is not a problem by itself; it is one aspect of the social problem.*

[2]) Vgl. Baumeister I Bd. 2 S. 767 ff. (recht klar und gut).

[3]) Sadler drückt dies durch das kräftige Bild aus (S. 7): *We seem half to pride ourselves on our not taking time by the fore lock on 'letting sleeping dogs lie'.*

[4]) Sadler a. a. O.: *As a nation, we are much less intelligently interested than the Germans in methods of instruction, in the choice of curricula, and in the direct application of the results of scientific study.*

Allerdings an englischen Aposteln im einzelnen, die für die in den kontinentalen Ländern eingeführten Neuerungen lebhaft eingetreten sind, hat es zu keiner Zeit gefehlt; jedoch ihren Wünschen und Hoffnungen hat sich immer die nationale Geschlossenheit Englands gegenübergestellt, die vielberufene '*insularity*'. Jedoch wirke diese, bei all ihren einseitigen Vorzügen, nur dann nicht unheilvoll, wenn man bei allem Vorbehalt sich der aufmerksamen Betrachtung der außenliegenden Verhältnisse nicht verschließe.

Daran hat man es also in England fehlen lassen: doch wird nach Sadlers Ansicht der Fehler dadurch ausgeglichen, daß der Geist der Erziehung in England ein ganz anderer ist als auf dem Kontinent. Der 'public school spirit' ist eins der charakteristischsten Merkmale[1]) des englischen Nationalcharakters und muß geschont und beibehalten werden; vor allem aber muß den Schulen eine gewisse Freiheit gelassen werden, sich nach ihrer eigenen Façon zu entwickeln (S. 9: *Our English higher secondary schools are in reality far less an organised system than a loosely-knit federation, free to do very much and very little*). Auch muß der englische Lehrer in seiner Eigenart, von der Sadler S. 10 eine sehr ansprechende Schilderung gibt, sorgfältig geschont werden und erhalten bleiben.

Trotzdem erklärt der Verfasser, daß es dringend notwendig sei, Reformen vorzunehmen, und zwar solche, die vor allen Dingen darauf gehen, daß sich in England die intellektuelle Bildung steigere. Wenn auch das Publikum zunächst mit sich zufrieden sei, so dürfe man doch nicht nachlassen, und auf die Frage: Warum? kommt er mit der zu seinem eigentlichen Thema überleitenden Antwort: *Our great competitors in Germany and America have forced the pace.* Wie auf allen Gebieten (charakteristisch ist für den Engländer, daß vor allem das Welthandelsgebiet[2]) erwähnt wird), sind von jenen beiden Nationen auch auf dem der Erziehung ungeheure Anstrengungen gemacht worden, und England hat alle Hände voll zu tun, wenn es nur einigermaßen nachkommen will. Der Grundgedanke von Sadlers Auseinandersetzung steht am Ende der Einleitung[3])

[1]) Man macht sich davon in Deutschland wohl meist nur die verkehrte Vorstellung einer extravaganten Freiheit und übermäßigen Sportliebe. Da es seit 60 Jahren an einer genügenden deutschen Darstellung englischer Erziehungsverhältnisse fehlt, beziehen die allermeisten ihre Kenntnisse aus der Belletristik. Wie schon in Dickens David Copperfield sehr stark aufgetragen war, so ist dies auch in der neueren englischen Romanliteratur geschehen; selbst ein so hübsches Büchlein wie Tom Browns Schooldays gibt nur eine Seite des Bildes; vollends würden wir aber dem englischen Unterrichtswesen schweres Unrecht tun, wenn wir es etwa nach dem Büchlein von R. C. Lehmann, Harry Fludyer in Cambridge (übersetzt von Breuer bei Reclam) oder nach dem unerquicklichen Romane Rudyard Kiplings, Lackie & Co. allein beurteilen wollten.

[2]) So auch in der *Conclusion* S. 166: *Better teaching at school would undoubtedly have a beneficial effect on our commerce.* — S. 167: *Commercial credit and industrial peace rest ultimately on a moral basis and both would be endangered by the effects of an education of which money-making was, tacitly or avowedly, the central aim.*

[3]) S. 12: *We have to face the fact that it will take us, under the best conditions, between twenty and thirty years, at a modest computation, to remodel our secondary and higher education, and to put ourselves (so far as instruction is concerned) on a level with the Ger-*

und läuft in seiner charakteristischen Formulierung darauf hinaus, daß man sich seit mindestens einem Menschenalter nicht genügend an dem pädagogischen Vorschreiten der Welt beteiligt habe. Auf den Fortschritten im Schulwesen beruhe aber nicht zum wenigsten der Fortschritt auch auf materiellem Gebiete, so namentlich in Deutschland und Amerika. Englands prävalierende Stellung ist auf diesem Gebiete mehr bedroht als je: darum ist es Zeit, sich auch um die pädagogischen Fortschritte dieser beiden Länder zu kümmern, damit England nicht in das Hintertreffen gerate.

Nach dieser einleitenden Auseinandersetzung, die an Deutlichkeit allerdings nichts zu wünschen übrig läßt, wendet sich Sadler zu der Frage, was man in England zu tun habe, um einigermaßen nachzukommen. Die Beantwortung fällt ihm darum besonders schwer, weil ihm nicht hatte verborgen bleiben können, daß Zweck und Ziel der höhern Jugendbildung bei den einzelnen Kulturvölkern sehr verschieden sind. Diesen Gedanken belegt er durch den hübschen Aphorismus auf S. 23: *Different nations, of course, lay different stress on this or the other outcome of secondary education. The German is apt to ask a young man: 'What does he know?' The American to ask: 'What can he do?' The Frenchman to ask: 'What examinations*[1]) *has he passed?' The Englishman's usual question is: 'What sort of fellow is he?'* So gelangt denn Sadler zu der auch schon vor ihm mehrfach ähnlich formulierten Ansicht, daß man in England mehr die physische und moralische Seite der Erziehung betone, während in Deutschland und Frankreich stärker die intellektuelle Seite hervortrete. Es erscheint ihm nötig, daß, eben in Anbetracht des Zurückbleibens, von nun an beide Seiten in England gleichmäßiger betont werden müssen, mit andern Worten also der Unterricht bedeutend zu verbessern sei. Bei der Frage nach dem Was? und Wie? der Neuerungen aber kommt es vor allen Dingen darauf an, was denn die sozialen Ziele der Erziehung sein sollen: denn danach richte sich vor allen Dingen die Beantwortung. Möge man aber nun wollen, daß alle Kinder dieselbe Erziehung genießen, oder aber beabsichtigen, daß je nach dem sozialen *environment*, in dem sie leben, sich beträchtliche Unterschiede ergeben, das eine bleibt bei Sadler, trotz aller Reformwünsche, doch strikte bestehen, daß man an dem altbewährten und umfassenden Erziehungsideal Englands, so weit wie irgend möglich, festzuhalten habe und nicht zu gunsten einer allzu einseitigen und allzu starken intellektuellen Ausbildung

---

mans. . . . Happily the highest influence of a nation depends far more on its possessing intense spiritual and intellectual force than on its material wealth or on the supremacy of its commerce. But no Englishman would willingly see thrown away, for lack of courage or of forethought, the immense opportunities, that are afforded to us by the present vast extension of our industry and foreign trade. Yet what is really threatened by our present backwardness and intellectual inertia is the power to exercise wisely and effectively for good those forces which Providentia has placed in our hands.

[1]) Die Überzahl der Prüfungen in Frankreich ist fast noch größer als in Deutschland (was gewöhnlich nicht geglaubt wird), vgl. die äußerst drastische Schilderung Dumesnils in seinem Werke Pour la Pédagogie S. 120.

vom Prinzipe einer hauptsächlich physisch-moralischen Erziehung allzuweit abweichen dürfe.

Daran ist aber um so mehr festzuhalten, als gegenwärtig nichts mehr im Flusse sei als die Meinungen über den Zweck und das Ziel des höhern Unterrichts, speziell in den Staaten, die den höchsten Wert auf Erziehungsfragen legen. Von den Strömungen der Ansichten über diesen Gegenstand handelt nun das dritte Kapitel[1]) seiner Schrift.

Hiermit gelangt Sadler zu einem Punkte seiner Darlegungen, der gewiß auch in Deutschland Interesse finden wird. Auch er kann nicht oft genug (ebenso wie der ihm in seinen Ansichten und Urteilen über allgemeine Erziehungsfragen[2]) sehr nahe stehende Russel) darauf hinweisen, daß der eine Grundzug des deutschen Unterrichtswesens[3]) sich darin zeigt, daß 'Staat und Schule in enger Vereinigung' dem nationalen Bildungswerke nachgehn, und daß dieser Grundzug zwar für Deutschland sehr geeignet sein möge, für England aber in keiner Weise passend sei.[4]) Denn — und das ist das wichtige — Erziehung und Erziehungswesen sei nur ein Spiegelbild der gesamten sozialen Ordnung, und darin seien England und Deutschland von Grund aus verschieden. Darum müsse man auch von der Übertragung dieses Prinzips der beständigen Staatsbeeinflussung und Kontrolle absehn; und damit ist auch die ganze Art der Schulverwaltung Deutschlands, als für englische Verhältnisse durchaus ungeeignet, abgelehnt.

Ganz anders dagegen steht es mit der zweiten Hauptmaxime, die durch das deutsche Erziehungswesen hindurchgeht, nämlich zuerst die Knaben denken zu lehren und nach der Aneignung dieser Fähigkeit zum Handeln anzuleiten.[5]) Aus dieser Definition heraus ergibt sich für Sadler nun der Satz, daß aus diesem Grundzuge heraus sich als das Beste und Zielbewußteste an der deutschen nationalen Arbeit ergeben habe, daß man überall mit voller Absicht spezialisiere, und daß man sich auch dazu noch zur rechten Zeit entschlossen habe.

---

[1]) *Currents of opinion on the subject of the secondary education boys in Germany*, vgl. oben S. 420.

[2]) Neue Jahrb. VIII 244.

[3]) Vgl. auch die schon 1830 ausgesprochene (und von Sadler S. 44 angezogene) Definition des deutschen Erziehungsideals durch Coleridge (*On the constitution of the Church and State according to the Idea of each* S. 65): '*The purpose of national education is to form and train up the people of the country to obedient, free, useful and organisable subjects, citizens and patriots, living to the benefit of the state and prepared to die for its defence.*

[4]) S. 35: *The German system of education is but a part of their social order, and in order to make a true copy of it, it would bee necessary to introduct in England a degree of State control, which would not only been alien to our more recent traditions but extremely unlikely to commend itself to English tastes.*

[5]) S. 33: In Anlehnung an eins der Fragmente Grays über Erziehung (*The principal drift of education should be to make men think in the northern climates and act in the southern*) wird die Absicht der preußischen Regierung, die nicht ohne Nachwirkung auf die anderen deutschen Regierungen geblieben ist, dahin definiert: *It spares no pains to make boys think. But it was never intended to make them think for the mere pleasure of thinking. It intends to make them think in order that they may act.*

Allerdings sei zuzugeben, daß Deutschland mit dieser bewußten Arbeitsteilung Großes erreicht habe, und daß dies in der Hauptsache dem höhern Unterrichtswesen verdankt werde. Wolle nun England auf dem gleichen Wege zu gleichem Ziele gelangen, so müsse man auch dieselbe Staatskontrolle, wie in Deutschland, einführen. Diese war aber, wie schon oben gesagt, für England abzulehnen. Es ergibt sich darum für England die einzige Folge: *What is really worth copying and perhaps the one thing, which could be directly imitated, is German devotion to the claims of knowledge.* Denn die deutsche Spezialisierung findet ihre höhere ideelle, oder, wenn man mit Sadler reden will, transscendentale Einheit in dem tiefgehenden und sich selbst aufopfernden Enthusiasmus der Deutschen für die Wahrheit (*the intense and self-sacrificing enthusiasm for truth*). Ohne diesen Zug wären die wissenschaftlichen und politischen Erfolge Deutschlands nicht denkbar gewesen: die gleiche Überzeugung hätte sie dahin gebracht, den ihnen tief eingewurzelten Individualismus zu überwinden: *it was a moral conviction of the need for unity.* Diese Überzeugung teilen auch die Regierungen, und die Bildung der ganzen Nation liege ihnen in dem Sinne am Herzen, daß die kosmopolitische Tendenz, die die Einheit der Wissenschaft betont, und die nationale Tendenz, die die Einheit des Volks betont, sich bei der Erziehung der Jugend unlösbar in eins verschmelzen.[1]) Gerade auf diesen Hauptpunkt ist schon oft aufmerksam gemacht worden und wird auch fernerhin noch öfters hinzuweisen sein; denn in dieser zu Fleisch und Blut gewordenen Erziehungsweise Deutschlands, und anderseits in dem ständigen Ineinandergreifen von Denkarbeit und Umsetzung derselben in Taten, unter beständiger Kontrolle und Mitwirkung des Staates, liegt nach Sadlers Ansicht die starke Wurzel seiner neuen und gewaltigen Kraft. Wie er sagt, ist es eine der bedeutendsten Großtaten der preußischen Staatsverwaltung, daß sie den allen Deutschen so tief im Blute liegenden Individualismus überwand, an seine Stelle das Staatsbewußtsein pflanzte und aus den Deutschen das organisierbare Volk machte, das sie jetzt sind. Die beiden Hauptfaktoren für dieses Ergebnis waren erstens: die allgemeine Wehrpflicht, und zweitens: die vom Staate geleitete und auch in ihren Einzelheiten ständig beeinflußte Erziehung des Volkes.

Freilich liege gerade in dem letzteren (und das ist ja bei allem Menschenwerk so, daß selbst die beste Einrichtung, über einen gewissen Punkt hinaus getrieben, zum Unheil ausschlagen kann oder muß) für Deutschland eine sehr große Gefahr. Denn gerade bei der so hoch gehaltenen Staatserziehung kommt neben einer breiten Entwicklung des Wissens das Urteilen leicht zu schlecht weg, und es ist kaum fraglich, daß darin eine Schwäche der deutschen Er-

[1]) S. 37: *All through German history, since the beginning of the hegemony of Prussia, we can trace these two tendencies in German education, reciproce in their influence and each checking the other: so that, as a matter of fact, while there is nowhere else a more intensely national system of education than that of Germany, there is at the same time no country which is regarded by so many scientific workers all over the world as the true Alma Mater of their intellectual life.*

ziehung, besonders vom englischen Standpunkte aus, erblickt werden kann. Sadler findet, daß in Bezug auf gesundes Urteilen seine Landsleute den Deutschen weit vorangehn[1]), und damit kommt er dann zu einem Schlußurteil (S. 53) über die deutsche Gesamterziehung, das er in folgende Worte kleidet: 'Die Stärke der deutschen Erziehungsweise liegt in ihrer großen Tradition der absoluten Hingabe an die Wissenschaften; in der selbstaufopfernden Arbeit der Lehrer; in den Bildungsinteressen, die in den weitesten Kreisen in deutschen Familien zu Hause sind; in dem stark persönlichen Anteil, den die Eltern an dem Vorwärtsschreiten ihrer Söhne nehmen .... Die Gefahren der deutschen Erziehungsweise liegen in der Maschinerie der Staatsaufsicht; in dem nationalen Zuge, in Erziehungsdingen von einer extremen Meinung in die andere zu geraten; in der Tatsache, daß das Vorwärtskommen in den allermeisten Lebensberufen an eine gewisse schulmäßige Erziehung gebunden ist; in dem schnellen Wachstum des deutschen Wohlstandes, wodurch mancher früher wirksame Stachel zur Anstrengung weggefallen ist, und in der Versuchung um äußerer Vorteile willen die höhern Erziehungsziele beiseite zu lassen'.

Unter diesen letzteren Gründen ist manches harte Wort, das zum Widerspruch herausfordert, aber auch manche bittere Wahrheit, deren Berechtigung man gern bezweifeln oder mindestens herabsetzen möchte. Wir können uns nur damit trösten, daß es auch uns vielleicht bei der Betrachtung der englischen Erziehungsweise gelingen könnte, eine so in jeder Beziehung scharfe Antithese über Größe und Gefahr herauszubringen. Die letzte Begründung des Urteils liegt eben darin, daß Sadler ein Engländer ist und nach den ihm immanenten Vergleichspunkten unser deutsches Unterrichtswesen bespricht: daraus erklärt es sich auch, daß er im letzten Grunde von unserem Unterrichtswesen nicht viel wissen will. Gerade wie einst Fürst Bismarck, während der stark liberalen Ära der 70er Jahre, davor Sorge empfand, daß jemand die englische Erziehung im ganzen und großen nach Deutschland übertragen möchte, ist Sadler umgekehrt der Ansicht, daß in England der Blick auf das aufblühende Deutschland ähnliche Wünsche erregen könnte, deren Ausführung er für unmöglich und auch für völlig ungeeignet ansieht.[2])

Das letztere ist um so mehr seine Ansicht, als man in Deutschland an der übermäßigen Betonung des Intellektuellen irre geworden ist und sich eine Bewegung zu entwickeln beginnt, die der englischen gerade entgegengesetzt zu sein scheint, aber doch mit ihr dereinst auf einem Punkt zusammenzutreffen bestimmt ist. Während man nämlich in England mehr auf die Entwicklung der intellektuellen Seite der Erziehung hin arbeitet, ist man gegenwärtig in Deutschland bestrebt, diese überentwickelte Seite einigermaßen zurückzudrängen und dafür mehr Nachdruck auf die physische Ausbildung und die Formung

[1]) S. 51: *The English mind is usually slower than the German in point of intellectual apprehension, but it is often stronger in point of judgment.*

[2]) S. 81: *It would be a misfortune, if, through alarm as to our own commercial future we were to copy what is hurtful in German education, and to neglect those deeper and harder things which have really made it great.*

von Charakteren zu legen. Dieser Punkt der Sadlerschen Darstellung frappiert zunächst in hohem Grade. Und trotzdem, unser englischer Kritiker hat scharf Achtung gegeben und die Zeichen der Zeit, die selbst in Deutschland durchaus nicht überall bekannt geworden, geschweige denn beachtet worden sind, gut zu deuten gewußt. Seit Paul Natorps Sozialpädagogik und Paulsens Wandlungen des Bildungsideals ist noch nirgends wieder dieser Gedanke so scharf uns entgegengetreten als auf Seite 62/63 der Sadlerschen Schrift, die wohl den eigentlichen Kardinalpunkt seiner Betrachtungen über die Wandlungen im höhern Schulwesen (*unrest in secondary education*) Deutschlands ausmachen.

Die Erscheinungsformen dieser 'Unrast' sind, nach Sadler, eine Anzahl sehr lebhafter Debatten über alle möglichen Zweige des Erziehungswesens; die Gründe dafür liegen aber nicht auf dem Niveau der reinen Verwaltungsmaßregel, noch sind sie der Ausfluß pädagogischer Betriebsamkeit (*contrivance*).[1]) Sie liegen weit tiefer, weil die gesamte Entwicklung des Volkes in schneller Zeit auf eine ganz andere Stufe gekommen ist, und, um mit Sadler zu reden, '*because national education is always of what are or have been the ethical, social and political aims of the people, which it serves*'.

Aus dieser halb geschichtsphilosophischen, halb pädagogischsozialen Auffassung des ganzen Problems erklären sich auch die sieben Fragen, um die sich gegenwärtig der Streit in Deutschland dreht, und die nunmehr im Zusammenhange von Sadler erörtert werden:

1. Begünstigt oder hindert das gegenwärtige System des höhern Unterrichtswesens in Deutschland die Zunahme der sozialen Einheit oder Gleichheit? (Frage nach dem Zusammenhange des Elementar- und des höhern Unterrichts.)

2. Wird Latein und Griechisch künstlich geschützt? Sind hier eingreifende Änderungen wünschenswert? (Frage nach der Stellung der klassischen Sprachen im Verhältnis zu den modernen Sprachen und exakten Wissenschaften [*science*].)

3. Berücksichtigen die höberen Schulen hinreichend die Bedürfnisse der Zeit? Oder bedürfen sie, nach dieser Richtung hin, einer Umformung? (Frage nach dem beabsichtigten Vorherrschen der auf einen bestimmten Zweck gerichteten 'intellektuellen' Studien.)

4. Lenkt das jetzige höhere Schulsystem zu sehr zu einer Überschätzung der akademischen Bildung hin, und zieht es die Intelligenz des Volkes (*the brain of the nation*) zu sehr von praktischen Fragen ab?

5. Leistet das System hinsichtlich der Charakterbildung und physischen Durchbildung Hinreichendes (Vergleich mit England!)?

6. Ist das System des höhern Schulwesens in Deutschland elastisch genug? Wie kann, bei etwas mehr Freiheit in der Bewegung, das höhere Schulwesen trotzdem mit der Staatsaufsicht (durch das Prüfungswesen und die

---

[1]) S. 63: *The great changes which have come over modern life and over international relations, call for some corresponding changes in the courses of study required in secondary schools, and also for a new spirit in this important part of national education.*

daran hängenden Berechtigungen) in Zusammenhang bleiben, beziehentlich gebracht werden? (Freiwilligenjahr, Überfüllung der Schulen, vorzeitige Abgänge etc.)

7. Besteht die Aussicht, daß das sogenannte Frankfurter System, das die Berufswahl möglichst hinauszuschieben ermöglicht, durchdringt und damit die Hoffnung erfüllt wird, daß dem Bedürfnis kleinerer Orte nach entsprechenden Bildungsanstalten genügend Rechnung getragen werde?

Ehe sich der Verfasser an die Beantwortung dieser Fragen selbst heranmacht, legt er in aller Kürze die Hauptzüge des deutschen höheren Unterrichtswesens dar, worunter er wiederum in der Hauptsache das preußische System versteht.[1]) Wir können uns hierbei zwar, als auf bekanntem Gebiete, kurz fassen, dürfen aber Sadlers Auseinandersetzung nicht übergehn, da er vielfach Urteile über Einzelheiten einflicht und damit die Grundlagen für die Beantwortung seiner sieben Hauptfragen gewinnt.

Nachdem eine Anzahl tatsächlicher Angaben über die verschiedenen Schularten und die Lehrpläne von 1901 vorausgeschickt worden sind, stellt nun Sadler den Satz auf, daß in Deutschland der Sprachunterricht die Hauptsache sei; er betont auf das energischste, daß die speziell literarische Erziehung viele Einseitigkeiten und Mängel hervorgerufen habe; vor allem aber trüge sie schuld an einem gewissen Mangel an Urteilskraft (s. oben S. 425), und diese sei ebenso notwendig als die Fähigkeit sich einzuordnen und nachzubilden. Hierauf erörtert Sadler die hohen Verdienste Deutschlands um die Lehrkunst, vor allen Dingen in der Muttersprache, die in jeder Weise die Grundlage für weitere Studien abzugeben geeignet sei. Dann setzt er die Vorzüge der neuen Methode im Unterricht der modernen Sprachen auseinander, bespricht die staatliche Anstellung der Lehrer, erörtert die vorwiegende Stellung des deutschen Gymnasiums (mit einem Hinweis auf seine Entwicklung seit Wilhelm von Humboldt), verweilt bei dem Emporkommen der realen Anstalten und kommt schließlich auf die Gleichstellung aller höhern Lehranstalten seit 1901. — Am Schlusse seiner Schilderung der Hauptlinien kommt er noch einmal auf die staatliche Kontrolle zu reden, die das ganze System geschaffen habe.[2]) Er tut es nur, um erneut zu versichern, daß er darin die Hauptgefahr des ganzen Systems erblicke. Endlich setzt er die Privilegien auseinander, die in historischer Folge durch das Staatsschulsystem verliehen worden sind, und kommt zu dem Ergebnis, daß nur und allein die Examina, die als ein Tor vor jeder Laufbahn stehen (selbst der des Einjährigfreiwilligen) der Hauptgrund

---

[1]) Jedoch tut dies Sadler in etwas anderem Sinne als Russel (Neue Jahrb. VIII 243), der in der Tat Deutschlands und Preußens Einrichtungen identifiziert. Vgl. S. 65: *For the sake of brevity and clearness I will take Prussia as the type, reminding the reader, however, that there are various differences between the secondary school systems at work in different States of the German Empire.*

[2]) S. 77: *That control has been elaborated with great administrative skill. Some will regard it as the crowning glory of the Prussian system: others at its central danger. I myself incline to the latter view.*

dafür sind, daß die höhern Schulen Deutschlands einen weit höhern Prozentsatz der Gesamtbevölkerung als Schüler aufweisen als in England und Amerika (in Berlin 10:1000, in Boston 4,3:1000, in Birmingham 3,4:1000, in London 3,0:1000).

Nach diesen Ausführungen, die im Urtext sehr ins einzelne gehen (S. 65—86), und die wir, als in der Hauptsache bei uns bekannt, nur ganz kurz skizziert haben, kehrt nun Sadler zu den oben (S. 426) aufgeführten sieben Grundfragen zurück und beantwortet sie der Reihe nach.

1. Vor allen Dingen beklagt er, daß eine organische Verbindung des Volksschulunterrichts mit dem höhern Unterricht in Deutschland nicht existiere. *There is no great trunk line of studies leading through the elementary schools up to the secondary schools and thence onwards to the university* (S. 87). Trotz aller 'Sozialpädagogik' bestehe auch keine Aussicht, daß dies je geschehen werde, da die Standesunterschiede sich in Deutschland eher schärfen, als verwischen. Als Engländer sieht er deutlicher als wir, daß der soziale standard in der deutschen 'Gesellschaft' derzeit alles bedeutet; selbst die früher bestehende Kameradschaftlichkeit von Kindern aus 'verschiedenen sozialen Welten' sei verschwunden; dies sei zu beklagen, lasse sich aber nicht mit Gewalt zurückführen.[1] Wir begegnen hier also demselben Gedanken wie bei Russel (vgl. Neue Jbb. VIII, S. 252); jedoch möchte hier doch hervorgehoben werden, daß man diesen Zustand in Deutschland nicht so lästig empfindet, wie bei Sadler dargestellt ist, da er sich auf eine Jahrhunderte alte Tradition gründet.

2. Hinsichtlich der klassischen Studien konstatiert Sadler, daß die Meinung für sie in Preußen stark zugenommen habe. Folgende vier Gründe gibt er für diese seine Ansicht an: a) Es ist eine 'Welle von Enthusiasmus' für die klassischen Studien gekommen, die vor allen Dingen dem Studium der griechischen Literatur und antiken Philosophie zu gute gegangen ist. b) Es hat sich in der öffentlichen Meinung ein starker Widerstand geltend gemacht, die Segnungen eines gründlichen Lateinunterrichts aufzugeben. c) Die Anerkenntnis hat sich durchgesetzt, daß man das Latein aus historischen Gründen gar nicht entbehren kann, wenn man als studierter Mann zu einem höhern Grade des Interesses am eigenen Studienobjekt aufsteigen will. d) Es hat sich eine große Bereitwilligkeit gezeigt, die klassischen Studien durch die Aufgabe des sogenannten 'Gymnasialmonopols' zu schützen, da sie ja in sich selbst genügende Kraft trügen, um sich durch sich selbst zu erhalten.

Auf die Erörterung dieses Punktes verwendet Sadler, der sich als ein Freund des klassischen Unterrichts darstellt und auf das Festhalten der klassischen Sprachen als Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts dringt, ganz besonderen Fleiß (S. 89—100). Zwar erkennt er den Wandel der Zeit und den Wechsel der Bedürfnisse an, aber doch bleibt ihm der Lateinunterricht einer der Haupt-

---

[1]) S. 89: *We cannot replace at our pleasure a disappearing order of society, however much we may regret it. And still less we can decree at will, what form the much-desired educational unity shall take.*

anker für die gesamte geistige Ausbildung der Nation. In seinen Ausführungen die Gründe etwas anders gruppierend, erkennt Sadler vor allen Dingen die historische Berechtigung des Lateinischen an, die sich trotz vielfacher Anstürme doch immer wieder und überall durchzusetzen gewußt habe. Zahlreiche Äußerungen, die er aus Deutschland und anderswoher bringt, belegen diese Tatsache (S. 90 ff.). Bei der Besprechung des Wertes des Lateinunterrichts gibt übrigens Sadler den nicht zu unterschätzenden praktischen Wink, daß man gewisse Ergebnisse der neuen Methoden im Unterricht der lebenden Sprachen auch auf das Latein übertragen solle (S. 95: *Much more will be done, in some schools, to begin the teaching of Latin with more Latin conversation*). Der Zweck dieser warm empfohlenen Übung müsse freilich der sein, den nach Sadlers Ansicht allzu ausgedehnten Kursus im Latein möglichst abzukürzen.

Die Hauptgefahren des klassischen Unterrichts erblickt Sadler in der Pedanterie gewisser Philologen und in den Privilegien des Gymnasiums. Daß die letzteren gefallen sind, schätzt er besonders hoch; denn sie haben das Gymnasium gehindert, sich so zu entwickeln, wie es seiner Eigenart zukam: es hat nunmehr Spielraum für seine eigentümlichen Vorzüge, und nunmehr werde man erst seine Lebenskraft erkennen. Was aber die Philologie angeht, so stimmen wir ihm mit Freuden darin bei, daß sich auch hierin manches gründlich geändert hat. Eine gewisse Mikrologie, die stellenweise das XIX. Jahrh. überwucherte und darüber vergaß, daß sie nur als 'Mittel zum Zweck' ihre Berechtigung hat, ist jetzt vor dem anders gerichteten Streben der Universitätslehrer und der von ihnen gebildeten Hörer zurückgewichen, und überall entdeckt man das schöne Streben, Gesamtbilder aus dem Altertume, vor allem aus seinem geistigen Leben, zu gewinnen und, soweit angängig, der Jugend zu übermitteln.

3. Für die dritte Frage kommt Sadler zu der Antwort, daß die höheren Lehranstalten Deutschlands den *duties of life* verhältnismäßig wenig Rechnung tragen. Da man früher allzusehr auf die Tagesbedürfnisse Rücksicht genommen habe, sei die 'Überbürdung' eingetreten, und schließlich sei man doch davon abgekommen und habe sich im ganzen bei dem Hergebrachten beruhigt.[1] Außer bei den Handelsschulen und ähnlichen, praktischen Zwecken dienenden Lehranstalten habe sich die höhere Schule Deutschlands gegen allzu enge, utilitarische Studien gewendet, um lieber eine 'allgemeine Bildung' zu erzielen. Freilich kann, um mit Sadler zu reden, aus der 'allgemeinen Bildung' ein wahrer 'Fetisch' werden, und es ist nur mit großer Anstrengung möglich gewesen, diesem Götzenbilde die allzu reichlichen Opfer zu entziehen. Bei dem Zudrang der Deutschen zu den höheren Schulen möchten wir wohl diese Hoffnung als optimistisch ansehen.

---

[1]) S. 100: *The German maintain that a boy will in due time be all the better a man of business if he does not specialise too soon: and that the superstructure of technical knowledge is best raised on a firm basis of general culture.*

Mit der vierten Frage findet sich Sadler kurz ab, indem er meint, daß das Aufblühen von Handel und Industrie in Deutschland von ganz allein die Überproduktion von akademisch Gebildeten, die nicht genug zum Leben haben, verhindern werde. Wir Deutschen wollen hoffen, daß er recht hat, können es aber nicht glauben.

Weit ausführlicher ist die Beantwortung der fünften Frage nach der Einwirkung des höheren Schulwesens auf den Gesamtcharakter des Volkes. Daß eine solche bestehe, wird allgemein zugestanden; jedoch wird nicht in jeder Hinsicht eine Förderung des Ganzen anerkannt. Um das eigene Urteil zurückzuhalten, beruft sich Sadler auf eine Anzahl Meinungsäußerungen anderer. Nachdem er ein paar bezeichnende Worte Bismarcks, die die Vorzüge und Fehler unseres Schulsystems beleuchten, angeführt hat, kommt er auf Stimmen aus der allerneuesten Zeit. So äußert sich der Berliner Korrespondent der Times (vom 4. Mai 1901) dahin, daß die Charakterbildung der deutschen Geschäftswelt (*unsurpassed in intelligence and energy*), die zumeist aus den Realgymnasien hervorgehe, die der Beamtenschaft, die meist aus alten Gymnasiasten besteht, weit übertreffe; ein hartes und in seiner Verallgemeinerung kaum zutreffendes Urteil. Besser klingt schon das Zitat aus Lehmanns Buche 'Erziehung und Erzieher', daß sich in den letzten Jahren der alte Individualismus immer mehr verschliffen habe, und daß an dessen Stelle ein den gemeinsamen Interessen günstigerer Geist getreten sei. Als dritten Beweis aber führt er die schnell bekannt und berühmt gewordene Äußerung von Wilhelm Münch[1]) an, daß ein Geschichtsunterricht, der, ohne die Personen gelten zu lassen, alles nur aus unpersönlichen Verhältnissen und wirtschaftlichen Richtungen heraus erklären wolle, für die Erziehung der Jugend nicht geeignet sei, da sie dadurch nie die richtige Schätzung gewinnen könne, was die Willenskraft des einzelnen auszurichten vermöge und wert sei. Offenbar will Sadler damit zeigen, besonders mit der letzten Äußerung, daß sich auch in Deutschland die Stimmen derer mehren, die die Erziehung durch das höhere Schulwesen von der rein intellektuellen Seite hin auf moralische Gesichtspunkte hinüberlenken wollen — mit anderen Worten, daß man sich in Deutschland von dem hohen Werte dieser in England so stark hervortretenden Seite der Erziehung überzeugt habe und demgemäß einlenke. Dies ist in der Sache zuzugeben, jedoch mit der Einschränkung, daß dieser Gedanke sich in Deutschland selbst erzeugt hat, und man ihn bei uns nicht mit Anlehnung an das englische Vorbild verfolgt. — Eng schließt sich hieran die kurze aber inhaltreiche Betrachtung Sadlers über die körperliche Entwicklung unserer deutschen Gymnasialjugend. In diesem Gebiete ist die Einwirkung unserer englischen Nachbarn zweifellos, und Sadler kann allerdings mit Recht behaupten, daß seit etwa 25 Jahren das Beispiel Englands in immer steigendem Maße auf die deutsche höhere Schule eingewirkt hat. Freilich ist, nach seiner Ansicht, noch zweierlei[2]) dabei zu besiegen.

---

[1]) W. Münch, Menschenart und Jugendbildung S. 213.

[2]) Ganz ähnliche Gedankenreihen bei Russel S. 194.

Einmal die Gleichgültigkeit vieler Lehrer, die lange nicht in dem Maße mit ihren Schülern leben und an deren kleinen Leiden und Freuden teilnehmen, wie ihre englischen Kollegen; die Ursache davon findet er darin, daß auch sie zu den intellektuell Überentwickelten gehören und durch ihre ganze Vorbildung mehr Gelehrte als Lehrer sind. Als zweites aber ist zu bekämpfen eine vielfach, auch bei der Jugend, hervortretende Abneigung gegen dies physische Training, eben darum, weil das Gefühl ihnen zu tief eingepflanzt sei, daß das 'Studium' die Hauptsache für ihre künftige Lebensstellung bleiben müsse, und weil sie des Trostes leben, daß das Einjährigenjahr alles wieder ausgleichen werde. Deshalb bleibt, nach Sadlers Ansicht, trotz schöner Fortschritte, noch sehr viel zu tun, ehe die Wünsche der Freunde englischer Erziehungsweise in Deutschland erfüllt sein werden. Im ganzen sind hierüber Sadlers Äußerungen sehr maßvoll; wir sind in der Beziehung stärkere Worte gewöhnt. Gleichwohl darf nicht verkannt werden, daß sich Engländer und Deutsche in diesem Punkte schwerlich ganz verstehen werden, weil sie von ganz verschiedenen Grundanschauungen ausgehen.

Mit der Beantwortung der sechsten Frage, nach dem Grade der Elastizität unseres deutschen höheren Schulwesens, begibt sich Sadler auf ein äußerst schwieriges und viel umstrittenes Gebiet. Um sicher zu gehen, schlägt er deshalb den gleichen Weg wie bei der fünften Frage ein und gibt zunächt eine Reihe von Zitaten aus den Werken anerkannter Autoritäten, um Stützpunkte für seine Meinung zu gewinnen, daß im deutschen höheren Schulwesen zu viel Bureaukratismus herrsche (S. 106). Als Resultat aber ergibt sich ihm der Satz: *To an English reader one of the most striking features of many German criticisms on their secondary schools is the often expressed desire of more freedom of educational development.* Diesen Gedanken habe nun die Regierung aufgegriffen, und trotz allen Widerwillens einzelner könne man ohne das staatliche Kontrollsystem doch sich eine größere unterrichtliche und Erziehungsfreiheit nicht recht denken. Sadler ist vollkommen davon durchdrungen, daß sie die Bedürfnisse der Zeit wohl durchschaut habe. Deshalb habe man denn auch den Gedanken der 'Kreuzung' der früher (S. 427) geschilderten drei Schulsysteme (vollklassisch, halbklassisch und nichtklassisch gerichteter Anstalten) aufgegriffen und damit offenbar einen großen Triumph davongetragen. Denn man habe damit eine glückliche Vereinigung des hohen Standes allgemeiner Bildung in Deutschland mit der täglich immer gebieterischer verlangten und auch notwendigen Differenzierung und Variierung der höheren Schularten erzielt.

Dies führt im natürlichsten Übergange zur Beantwortung der siebenten Frage, nach dem Werte und den Aussichten des Frankfurter (und daneben des Altonaer) Systems.[1] Sadler erörtert den Streit, der sich über diese Pläne in

[1] Über denselben Punkt handelt Sadler, im allgemeinen zustimmend, in den Educ. Reports, III 100—102. Eine Übersicht über die Reformpläne in der Appendix IV zu seinem Aufsatz S. 180 ff.

Deutschland erhoben hat, und gibt die Gründe an, die die Gegner gegen diese Reformschulen vorbringen: daß so die höhere Schule zum 'Mädchen für alles' gemacht werde, daß viele Leute grundsätzlich gegen das Hinausschieben von Griechisch und Latein seien, daß man speziell in Frankfurt unter besonders günstigen Verhältnissen arbeite u. s. w. Als ein Verfechter der Reformidee meint er aber doch, daß der wichtigste Grund der Gegner der sei, daß man die Angst nicht eingestehen wolle, daß damit die Zitadelle des klassischen Unterrichts ausgeliefert werde. Da er jedoch kühl denkt, nimmt er nicht an, daß das Frankfurter System das, sondern nur ein Schulsystem des XX. Jahrh. sein werde, schon wegen der kostspieligen und schwer zu erfüllenden Vorbedingungen, die der Staat und die Lehrer nur schwer würden leisten können. Dies führt ihn zu einer beiläufigen Betrachtung des modernen Sprachunterrichts; er erörtert die schlimmen gesundheitlichen Folgen für die ihn vertretenden Lehrer, für die er statistische Belege beibringt, und er kommt schließlich zu dem Resultat, daß man aus Widerwillen gegen die alte 'grammatistische' Methode etwas zu weit über das Ziel hinausgeschossen sei und deshalb wohl ein Stückchen werde umkehren müssen. — Was aber das ganze sogenannte Reformsystem angeht, so ist seine Ansicht, daß einmal es sich in Deutschland neben den anderen Schulgattungen behaupten werde (ein abwägendes Urteil will er aufschieben, bis die ersten Erfolge vorliegen), und ferner, daß auch in England sein Prinzip seine volle Berechtigung habe, besonders in den Industriedistrikten, wo es für viele Eltern und Lehrer von höchstem Werte sein würde, den Lateinunterricht noch weiter hinauszuschieben.[1])

Damit schließen Sadlers Einzelausführungen, und er kommt nun dazu, aus allen das Gesamtergebnis zu ziehen. Es ergibt sich für ihn als unumwunden zugestandenes Resultat: in allen Dingen, was Schulverwaltung, Methodologie des Unterrichts, äußere Stellung des gesamten h. Lehrerstandes, Einrichtungen des Schulwesens u. s. w. angeht, ist Deutschland, speziell Preußen, England überall unendlich überlegen. Nur in einem Punkte stehen sich beide Länder gleich: in der Berufstreue ihrer Lehrer. Er sagt S. 112: *It would be hard to say, which is the more devoted class — the Prussian secondary school masters or the English. But, as a general rule, they are devoted to very different things.*

Und hier liegt der fundamentale Unterschied. Alles, was oben an Deutschland gerühmt wurde, ist das Ergebnis einer unausgesetzten, alles beachtenden, aber auch alles beherrschenden Staatskontrolle; jede nationale Regung in Schuldingen muß die allerschärfste staatliche Zensur, nicht bloß einmal, sondern vielmal passieren, ehe sie Zugang zur Bildungsstätte der Nation findet. Das ist in England nicht so, und daraus erklärt es sich auch, nicht bloß daß,

---

[1]) S. 111: *Englishmen may well hope that in the Reform Schools there may be found some solution of many of the educational difficulties which press heavily on secondary schools at the present time. It would help many English secondary schoolmasters especially in industrial districts, if it were found that Latin could be safely put off till a boy is twelve. Would it not be well to try some systematic experiments in England in order to test the point?*

sondern auch **warum** in Deutschland die intellektuelle, in England die moralische und physische Seite der Erziehung mehr hervortritt. Daraus geht auch die Unmöglichkeit hervor, daß beide Nationen das Erziehungssystem der anderen en bloc annehmen: schon der erste Versuch würde scheitern, da die einzelnen Elemente der Systeme dem jeweiligen Volksbewußtsein widerstreben.

Jedoch, wenn auch Sadler die zahllosen Unterschiede und die scheinbar ganz entgegengesetzte Bewegung dieser beiden Schulsysteme zugibt, schließt er doch seine Darlegung mit den bedeutsamen Worten (S. 113): *If, for a time the English and Prussian systems of secondary education seem to move in precisely opposite directions, it will be because they are moving towards a common point in the wide space which at present lies between them.* Und dazu fordert er seine Landleute auf, unablässig unser deutsches Schulwesen zu studieren und dessen Vorzüge sich anzueignen: *The Prussians lay stress on knowledge, we on character* — ist eine sich vielfach variierende, aber wohl nur teilweise berechtigte Antithese, die sich wie ein roter Faden durch sein ganzes Buch zieht. Im Ausgleich dieser beiden Bestrebungen findet er für England und für Deutschland das wahre pädagogische Heil. Das wollen auch die Schlußworte des behandelten, sich zuletzt zu hohem rhetorischen Schwunge erhebenden Abschnitts sagen: *If they learn too much, do not we learn to little? If we organise too little, do not they organise too much?*

Wir brechen hier die Wiedergabe der Sadlerschen Ansichten ab, obwohl noch in der Conclusion manch kraftvolles Wort zu lesen steht, das auch den deutschen Lehrern interessant genug wäre, z. B. wie sich unser englischer Kritiker den Idealgymnasiallehrer vorstellt; es ist ungefähr dasselbe Bild, wie es Chabot in dem Vortrage Arnolds fand (vgl. oben S. 395), nur mit dem englischen Einschlage in das Gewebe: *We do not want teachers only to meet their pupils in the classrooms.* Wir fürchten auch, daß die gleichen Gründe, wie oben ausgeführt, das Ideal nicht zur Wirklichkeit werden lassen. — Wir haben Sadlers Ansichten, ohne viel kritisch dazwischen zu reden, mitgeteilt. Die Kritik ergibt sich meist von selbst; denn auch hier muß wiederum betont werden, was früher schon, gegenüber Russel, hervorgehoben ward, daß Sadler, trotz seiner ausgezeichneten Sachkenntnis, seiner hohen Urteilsfähigkeit und seines festen Vorsatzes, so unparteiisch wie möglich zu urteilen, doch ein Engländer bleibt, mit allen englischen, wie von der Natur ihm eingeimpften Ansichten und Forderungen, und daß er deshalb die Dinge in Deutschland nicht **so** sieht und so sehen kann, wie wir es tun und von anderen es wünschen.

Jedoch müssen wir Deutschen, trotz des weitgehenden Widerspruchs im ganzen und im einzelnen, Sadler für seine Arbeit, die in außerordentlich gedrungener Kürze so viele und gute Gedanken enthält, dankbar sein. Sie beruht auf gründlicher Sachkenntnis im einzelnen und einer tiefen Auffassung der deutschen Geschichte und Kultur im ganzen. Sonst hätte sie sich nicht zu solcher philosophischen Höhe und Klarheit über die letzten Ziele der

deutschen und überhaupt jeder Pädagogik erheben können; im englischen Spiegelbilde zeigt sich uns, wenn auch unter etwas anderem Gesichtspunkte, gar manches, was auch dem deutschen Fachmann neu und doch zu wissen und sich immer von neuem einzuprägen sehr notwendig ist: vor allem die so oft und so eindringlich vorgetragene Lehre: *Education is not a thing by itself!*

Ein ähnliches Werk über Englands höheres Schulwesen und die englischen pädagogischen Bestrebungen haben wir Deutschen dem Sadlerschen Report nicht an die Seite zu setzen. Ein Volk und eine Regierung, die zu ihrem eigenen Nutzen sich eine so sachverständige und alles überschauende Beurteilung und Darstellung fremder Schulverhältnisse, wie die Sadlersche, sich zu verschaffen vermag und auch dazu gewillt ist, ist nur zu beglückwünschen.

EINE LANZE FÜR DIE KRIEGSGESCHICHTE

Von Carl Reichardt

Zu dem Konseil von Ärzten, welche das Schmerzenslager des unheilbar erkrankten Gymnasiums — das Wort im weitesten Sinne verstanden — sorgend umstehen, hat sich vor kurzem ein neuer, schon durch seine amtliche Stellung wohl berufener Berater gesellt in der Person des derzeitigen Rektors der Technischen Hochschule zu Berlin (Charlottenburg), Herrn Professor Kammerer. Das ist eine Stimme von Bedeutung, und man wird es begreifen, wenn auch gelegentliche und beiläufige Äußerungen aus solchem Munde, zumal wenn sie, bei feierlichem Anlaß und an öffentlicher Stelle gesprochen, auch in Tagesblätter übergehen und weiteren Kreisen zur bequemen Grundlage ihres Urteils werden, denen, die es zunächst angeht, den Lehrern an den gymnasialen und verwandten Anstalten, gewichtiger erscheinen als die sonst landläufigen oberflächlichen Kritiken und Reformvorschläge der berufs- und sportsmäßigen Broschürenschreiber, welche sich zur Abwechslung einmal das Erziehungsfeld zum Tummelplatze ihrer Phantasie auserkoren haben. Man wird es also auch gerechtfertigt finden, wenn besagte Nächstbetroffene versuchen, sich mit den berührten Äußerungen von ihrem Standpunkte aus auseinanderzusetzen und, soweit sich dies als notwendig erweist, ihre abweichenden Anschauungen zur Geltung zu bringen.[1])

Die alsbald näher anzuziehenden Bemerkungen Professor Kammerers finden sich in einer Rede, welche dieser in seiner Eigenschaft als derzeitiger Rektor der Technischen Hochschule zu Berlin zur Feier von Kaisers Geburtstag, am 27. Januar d. J. gehalten hat.[2]) Sie wendet sich in gedankenvollen Ausführungen gegen den Vorwurf, das Zeichen unserer Zeit sei Unfreiheit. Es braucht nicht gesagt zu werden, daß solche allgemeinen Auseinandersetzungen wesentlich bestimmt werden durch die ganze Weltanschauung des Redners. Unsere Weltanschauung aber ist noch immer das Fazit einer Rechnung mit so vielen irrationalen Größen und imponderabilen Werten, daß sie schlechthin bei jedem denkenden Menschen sich anders gestalten muß und mithin zu den Dingen gehört, über die nicht zu streiten ist. Was verschlägt's auch? Wer selbst

[1]) Die obigen Betrachtungen wurden sogleich nach dem Bekanntwerden der erwähnten Rede Professor Kammerers skizziert. Dringende Berufsarbeiten verzögerten die Ausgestaltung zu einer leidlich abgerundeten Betrachtung bis zum Mai, so daß ihr Abdruck in diesen Blättern erst jetzt erfolgen konnte. Dennoch dürfte derselbe nicht zu spät kommen, da ja die hier erörterten Fragen weder gestern erst erhoben worden, noch auch bis morgen zu entscheiden sind.

[2]) Abgedruckt u. a. in der 'Umschau' vom 21. Februar d. J., S. 165 ff.

irgend versucht hat, selbständig denken zu lernen, kann nur seine Freude haben an jeder neuen, eigenartigen Weltauffassung und -Aufrechnung, die ihm begegnet. Und wer sich seine warme Liebe zu aller Deutschheit und seine antike Schwäche für 'passive Anschauung' bewahrt hat, der freut sich obenein an dem noch immer unerschöpflichen Gedankenreichtum unserer Nation und an der unverbesserlichen Philosophiererei, die selbst in den Modernsten von uns sich siegreich behauptet.

Doch über diese sonnige Befriedigung breiten sich die Wolkenschatten aufsteigender Bedenken, wenn nun der Redner aus dem Äter der reinen Anschauung herabsteigt auf das irdische Feld praktischer Forderungen. 'Aller Unterricht muß neuen Zielen zustreben, neue Bahnen eröffnen.' Das klingt dem, der die pädagogische Literatur der letzten Jahrzehnte verfolgt hat, etwas verbraucht. Doch, keine Abnutzung und kein Mißbrauch kann einem an sich richtigen Gedanken seinen Wert und seine Wahrheit nehmen. Und so wirds ja wohl auch künftig, mit oder ohne Reformgeschrei, noch gelten, was bekanntlich schon Altmeister Goethe seinen trefflichen Pfarrherrn als Weisheit des XVIII. Jahrh. aussprechen läßt: 'Ich weiß es, der Mensch soll immer streben zum Bessern; und, wie wir sehen, er strebt auch immer dem Höheren nach, zum wenigsten sucht er das Neue.' — 'Wie wir sehen, er strebt auch.' Ja, diese Beobachtung scheint nun leider Professor Kammerer an unseren heutigen Mittelschulen nicht gemacht zu haben. Denn es ist ein langes Sündenverzeichnis, was er ihnen vorhält. Eines wird dabei den Kollegen vom Gymnasium ein linder Trost sein (und ihnen ist er ja am meisten zu gönnen heutzutage): der Redner macht keinen Unterschied zwischen humanistischem oder Realgymnasium, Real- oder Reformschule; sie sind alle in gleicher Verdammnis. Bei ernster Prüfung ergibt sich ihm, daß keine erfüllt, was die kommende Zeit fordern wird. Heu me miserum: was die kommende Zeit fordern wird, selbst das soll die unglückliche Mittelschule schon erfüllen? Doch immerhin: es kann nur lehrreich sein zu hören, was denn nun die Zukunft uns noch bringen soll. Und da entrollt denn der Redner ein Programm dessen, was der heutigen Mittelschule in allen ihren Arten bisher fremd ist. Fremd ist ihr wahrhafte Naturbeobachtung, ebenso wie plastisches Denken, Raum- und Formvorstellung. Völlig fehlt ihr die Anleitung zur Achtung vor der Arbeit in allen ihren Formen. Ganz fremd ist ihr Erziehung zum Kunstverständnis, Weckung des Sinnes für Formen und Farben, für Naturgefühl und Kunstempfindung. 'Nur das körperlose Wort, nicht die lebendige Anschauung dient zur Vermittlung.' — Mein erst Gefühl war, ich will es nur gestehen, pharisäerhafte Freude, daß 'wir hier' nicht sind wie jene Zöllner. Doch nein: es kann ja nicht wohl zutreffen, daß unsere kleine Schule so gar etwas Besonderes sei und leiste. Es muß doch wohl auch anderswo dergleichen zu finden sein. Die Vorschriften der amtlichen Lehrpläne, der Inhalt der gebräuchlichen Lehrbücher, die Fülle der vorhandenen Anschauungsmittel, die Flut theoretischer Erörterungen über alle die berührten Fragen, mit denen die überreiche Fachliteratur der letzten Jahrzehnte uns beschenkt hat — das alles sollte nur Trug und

Gaukelspiel sein? nirgendwo noch auf dem Boden der Praxis in die Wirklichkeit getreten, um Menschen zu beglücken? — Ich denke wohl, hier ist ein kleiner Anachronismus untergelaufen, und die Anschauung des Redners von der heutigen Mittelschule wird stark gefärbt durch die Erinnerung an anno damals, als wir noch die Bänke drückten. — Und selbst dann — nein, es wäre Undankbarkeit gegen meine Lehrer, wenn ich behaupten wollte, sie hätten uns keine Naturbeobachtung, kein plastisches Denken, keine Achtung vor der Arbeit, keine Kunstempfindung anerzogen — anzuerziehen versucht natürlich. Denn bekanntlich: Unser Können ist Stückwerk. Das wird wohl leider auch für die Unterrichts- und Erziehungskunst der verheißungsvollen Zukunft gelten. Jedenfalls aber hat gerade das letztverflossene Menschenalter, das uns von Schülern zu Lehrern machte, ein so reiches, vielseitiges und ernstes Streben nach allen den Zielen gebracht, welche Professor Kammerer uns als Forderungen der Zukunft vorhält, daß man nicht erwarten sollte, dies Streben ganz ignoriert zu sehen. Nicht Forderungen der kommenden Zeit, wohl aber solche von gestern und heute sind es, welche der Redner da mit berechtigtem Nachdrucke wiederholt. Daß dies Streben nach so vielen neuen Zielen — besser gesagt: weiter gesteckten Zielen — auch hie und da auf Widerstand und Schwierigkeit stößt — du lieber Gott! 'Neben jenen Gefühlen gab die Natur uns auch Lust, zu verharren im Alten und uns dessen zu freuen, was jeder lange gewohnt ist.' Wir dürfen uns freilich nicht einbilden — tut's auch wohl keiner —, daß wir das Ziel schon erreicht, die berechtigten Forderungen der neuen Zeit schon voll befriedigt hätten. Aber: 'in unserer Übergangszeit zwischen Begonnenem und kaum halb Vollendetem darf nicht das, was aus alter Zeit unentwickelt geblieben ist, als Maßstab unserer Zeit angesehen werden, sondern nur das Werdende und Keimfähige'. So Professor Kammerer. Wir freuen uns, ihm rückhaltlos beistimmen zu können.

Doch, wo kommen wir hin? Es kann ja nicht meine Absicht sein, hier über tausend Dinge und noch einige mich zu verbreiten, die meiner eigenen Erfahrung ferner liegen und über die ich schließlich auch nur subjektive Meinungen vorbringen könnte. Mein Absehen war nur auf einen Passus der angezogenen Festrede gerichtet, der mich in meiner Eigenschaft als Lehrer der Geschichte näher berührt hat, und der zu meinen Erfahrungen nicht stimmen will. Er lautet: 'Ein unbekanntes Land ist unserer Schule die Geschichte, die nicht aus einem Gemenge von Jahreszahlen und Schlachten, sondern aus Kulturentwicklung besteht, die das Werden und Vergehen der Völker entrollt, die der Gegenwart mahnend zuruft: So warst du und so wirst du sein!' — Der poetischen Einkleidung des Gedankens mag man eine gewisse poetische Freiheit in der Behauptung selbst zugute halten. Fassen wir die Forderung, die für uns in diesen Worten liegt, kurz und scharf: nicht Jahreszahlen und Schlachten, sondern Kulturentwicklung sollen wir lehren! Diese Forderung beruht, wie man sogleich sieht, auf drei Voraussetzungen, die offenbar als bewiesen angenommen werden. Erstens: Kulturgeschichte wurde bisher in unseren Mittelschulen nicht gelehrt. Zweitens: Kulturgeschichte ist aber lehrbar. Und

drittens: Kulturgeschichte ist lehrenswerter, als 'Jahreszahlen und Schlachten', will sagen: politische und zumal Kriegsgeschichte. Es sei gestattet, diese drei Thesen nacheinander etwas näher zu beleuchten.

'Kulturentwicklung wurde bisher nicht gelehrt.' — Exempla docent. Schlagen wir aufs Geratewohl ein neues, allgemein als mustergültig anerkanntes oder doch als höchst brauchbar begrüßtes Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen auf! 'Ein neues — das beweist doch nichts für den bisherigen Betrieb!' Aber ich sage ja, daß alle Fachlehrer, die sich dazu geäußert, es zustimmend beurteilt haben. Das tun sie sicher nicht, wenn ihnen in einem Lehrbuche etwas Unerhörtes und bisher nie Geübtes zugemutet wird. Die Lehrbücher selbst pflegen ja auch aus langjähriger Praxis herausgewachsen zu sein. Im vorliegenden Falle trifft das jedenfalls zu. Und anderseits bürgt schon das Interesse der Herren Verleger dafür, daß die Verfasser neuer Lehrbücher sich bestreben müssen, der derzeitigen Nachfrage entgegenzukommen. Die Bücher sollen doch abgesetzt werden, und wer nähme denn dem Schneider einen Rock ab, der ihm vorn und hinten nicht paßt! Gewiß wird die Unterrichtspraxis ihrerseits oft genug aus guten neuen Lehrbüchern fruchtbare Anregungen schöpfen. Das gilt auch von dem sogleich zu nennenden Buche in reichem Maße. Aber im allgemeinen werden doch die Lehrbücher immer erst der fortschreitenden Entwicklung des Unterrichtsbetriebes folgen. Und darum eben erscheint es recht und billig, hier eines der neuesten Lehrbücher um Auskunft über den derzeitigen Stand des Geschichtsunterrichtes auf unseren höheren Schulen zu befragen.

Schlagen wir also, bitte, Professor Dr. Schenks Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten auf, Teil IX. Lehraufgabe der Oberprima: Neuere Geschichte von 1648—1888, verfaßt von Direktor Prof. Wolff in Schleswig. Ehe wir die Darstellung selber prüfen, werfen wir einen Blick in das Vorwort und hören (S. IV unten): 'Um für die Kultur- und Sozialgeschichte Raum zu gewinnen, ist an der Kriegsgeschichte gespart, wie das von Sachkundigen oft genug verlangt ist.' — 'Verlangt ist' — also bisher nicht geschehen! — Mit Verlaub: 'von Sachkundigen verlangt ist'. Das heißt doch in diesem Zusammenhange zweifellos: von Lehrern der Geschichte an höheren Schulen. Also haben die Lehrer auch bisher schon, selbst über das Maß des von manchen Lehrbüchern gebotenen Stoffes hinaus, die Behandlung der Kulturgeschichte für notwendig erachtet und von den Verfassern neuer Lehrbücher eine weitergehende Rücksicht auf diese Seite der geschichtlichen Entwicklung gefordert. Da haben wir gleich ein Zeugnis für die eben behauptete Abhängigkeit der Lehrbücher von der bereits vorherrschenden Unterrichtspraxis. Wir lesen ferner (Seite IV des Vorworts): 'Von der Literaturgeschichte habe ich die Abschnitte, die dem deutschen Unterrichte in I gehören, besonders den der Klassiker, kaum gestreift und nur die neueste Zeit etwas berücksichtigt. Die Religionsgeschichte habe ich aus gleichem Grunde weggelassen und von der Kirchengeschichte nur das berührt, was für die politische und soziale Geschichte von besonderer Bedeutung ist.' Dies alles also bleibt, sofern doch unser ge-

samter Unterricht ein Ganzes darstellen will, gutzuschreiben auf das Kredit der 'Kulturgeschichte'! Übrigens bitte ich diese Bemerkung festhalten zu wollen. Denn von hier aus fällt, wie mir scheint, ein bedeutsames Streiflicht auf die ganze Frage: 'Kultur- oder Kriegsgeschichte?' Doch davon später.

Durchmustern wir jetzt den Inhalt des vorliegenden Lehrbuches. Für unsere Zwecke dürfte es genügen, wenn wir dabei vier Stoffgattungen unterscheiden: Kriegsgeschichte einschließlich der gesamten auswärtigen Beziehungen von Staat zu Staat, Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte, Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, endlich Geschichte der Entdeckungen und Forschungen, der Literatur und bildenden Kunst, sowie der religiösen Anschauungen und kirchlichen Organisationen. Es sei gestattet, dafür der Kürze halber die Chiffren K, V, W und G (Geistesgeschichte) einzusetzen. Die Aufteilung gestaltet sich dann folgendermaßen:

Das Zeitalter des Großen Kurfürsten, mit dessen Regierungsantritt bekanntlich das Geschichtspensum des letzten Gymnasialjahres seinen Anfang nimmt, behandelt Wolff auf 25 Seiten. Davon entfallen auf Kriegsgeschichte 14, auf 'Kulturgeschichte' 11 (V 7, W 3, G 1). Man wird sich entsinnen, daß der Große Kurfürst, dessen Regierungszeit sich aus den Wirren des Dreißigjährigen Krieges über die Tage der schwedisch-polnischen Händel bis in die unruhvolle Periode der französischen Raubkriege hineinerstreckte, in vollstem Maße das Goethische Menschenschicksal an sich erfahren hat, 'ein Kämpfer zu sein'. Man wird weiter bedenken, daß jene Kämpfe nachhaltige Bedeutung wie für Brandenburg-Preußen so für ganz Deutschland, ja für Europa gewonnen haben; daß überdies bei der genaueren Betrachtung ihres Verlaufes gewisse Charaktereigenschaften des großen Fürsten sich am leichtesten, am elementarsten, möchte ich sagen, erkennen lassen — und man wird, denke ich, zugeben müssen, daß hier der Kriegsgeschichte jedenfalls kein zu weiter Raum gewährt worden ist. Wird doch die 'Friedenszeit von 1660—72' allein auf $4\frac{1}{2}$ Seiten abgehandelt; sind doch z. B. der Kolonisation der Mark (in dem einleitenden Abschnitte über die brandenburgische Vorgeschichte), der Steuerreform Friedrich Wilhelms, der Begründung der landesherrlichen Verwaltung, der Neuordnung des Finanzwesens in Brandenburg-Preußen, oder auch dem Merkantilsystem Colberts, der literarisch-künstlerischen Kultur des Versailler Hofes besondere Betrachtungen gewidmet.

Es folgt die Periode von 1688—1740. Sie wird auf 29 Seiten dargestellt, von denen 15 der Kriegsgeschichte, 14 den kulturgeschichtlichen Ausführungen (V $5\frac{1}{2}$, W 4, G $4\frac{1}{2}$) zufallen. Man beachte wohl: es ist eine Zeit, deren erste dreißig Jahre den Schlachtendonner kaum je verhallen hörten; in der nnser Erdteil von Hispanien bis in die finnischen Sümpfe, von Irland bis zur 'Festung Belgerad' eine große Arena Martis darstellte. Schied doch das alte Jahrhundert unter den Kämpfen der 'glorreichen Revolution' in England, des Pfälzischen Krieges und des großen Türkenkrieges, und das neue hub an mit den Erschütterungen des Spanischen Erbfolgekriegs und des Nordischen Kriegs — Kriege, welche die ganze politische Konstellation Europas von Grund aus und dauernd umgestalteten —, ganz zu schweigen von den kleinen Händeln

und Verwicklungen, in denen der Streit um die 'Pragmatische Sanktion' sich bis gegen des Jahr 1740 hinspielte. Dies alles also wird auf der Hälfte des verfügbaren Raumes abgetan. Volle 10 Seiten dagegen (in engerem Drucke überdies, wie alle die kulturgeschichtlichen Abschnitte des Buches) sind ausschließlich der 'Kultur des Jahrhunderts nach dem Dreißigjährigen Kriege' und der 'Regierung Friedrich Wilhelms I.' gewidmet. In dem ersten Abschnitte finden wir das Volk und seine Gliederung, Bildung und Sitte, die bildenden Künste, Schulwesen, Universitäten und Wissenschaften — darunter die Naturwissenschaften mit Namen wie Toricelli, Guericke, Huyghens, Boyle, Papin, Bradley, Bernoulli, Newton, Halley, Locke! — ferner die Rechtspflege, die Armenpflege, Gewerbe, Handel und Verkehr nacheinander eingehend besprochen; in dem zweiten u. a. die Domänenverwaltung und Landwirtschaft, Handwerk und Industrie, Handel und Verkehr, Verwaltung, Rechtspflege und Schulwesen! Ich denke wohl, das genügt, um auch dem blödesten Schüler klar zu machen, daß die Geschichte 'nicht aus einem Gemenge von Jahreszahlen und Schlachten, sondern aus Kulturentwicklung besteht'. Ob ihm viel wohler dabei wird, ist freilich eine andere Frage — doch davon nachher.

Für das Zeitalter Friedrichs des Großen hat der Verfasser unseres Lehrbuches eine Scheidung getroffen zwischen der 'Umgestaltung durch die Kriege' und 'Friedrichs Staatsverwaltung und Kulturarbeit', woran sich dann ein weiterer Abschnitt anschließt über 'Reformen und Kulturentwicklung in den übrigen Staaten'. Es entfallen im ganzen auf die Darstellung der Kriege (und, wie noch einmal erinnert sein mag, die gesamten politischen Beziehungen von Staat zu Staat!) etwa 15, auf die kulturellen Betrachtungen 18 Seiten! (V 6½, W 6, G 5½). Dabei ist nicht nur von den Schlesischen Kriegen — in besonderer Ausführlichkeit selbstverständlich vom Siebenjährigen Kriege — gehandelt, sondern auch von den europäischen Verwicklungen in West und Ost, welche in diese Periode fallen. Anderseits wird das Kulturleben der Zeit in ähnlicher Weise wie im vorigen Abschnitte nach allen Seiten hin beleuchtet, veranschaulicht und zu greifbarer Bestimmtheit zu bringen versucht. Da hören wir von der Verkoppelung, der Einfuhr von Merinos oder der Diskontolehnsbank so gut wie vom Rokoko, von Haydn oder James Watt. —

Wir kommen zum Zeitalter der französischen Revolution, Napoleons I. und der Freiheitskriege. Auch der entschiedenste 'Polemophobe' wird zugestehen, daß hier notgedrungen von Krieg und wieder von Krieg gesprochen werden muß; daß Kämpfe wie die von Abukir, Marengo, Austerlitz, Trafalgar, Jena, Aspern, Wagram, Leipzig, Waterloo und noch manche andere dem 'Gebildeten' von heute schlechterdings nicht unbekannt sein dürfen. Er wird also hoffentlich sehr angenehm überrascht sein, wenn er hört, daß von den 60 Seiten dieses Abschnittes in unserem Buche auf die Erzählung all jener militärisch-politischen Vorgänge immerhin nur 32½ Seiten verwendet werden, so daß volle 27½ auch hier für allerlei Ausführungen über die Kulturentwicklung der Periode verfügbar bleiben (V 18, W 5½, G 4). Wir finden Abschnitte über die Zustände Frankreichs vor der Revolution, die schlechthin alles, vom

Tabaksmonopol bis zu den 'Filles de la charité' in den Kreis ihrer Betrachtung ziehen, sodann über die Aufklärungsliteratur, über die soziale und wirtschaftliche Entwicklung Frankreichs während der großen Umwälzung, in der Zeit des Konsulats und Kaisertums, ferner umfangreiche Darlegungen über die innere Wiedergeburt Preußens, solche über die Kontinentalsperre, über Kunst und Wissenschaft, Technik und Industrie, endlich über die Fortschritte der Erdkunde im hier behandelten Zeitraume. Der Empirestil wird so wenig vergessen wie Beethoven, der Fraunhoferschen Linien so gewissenhaft gedacht wie der Rübenzuckersiederei Achards. Wenn so viel für Kulturgeschichte abfällt in der Zeit, da 'zwo gewaltge Nationen rangen um der Welt alleinigen Besitz', so darf man für die folgende Periode der politischen Ermattung von vornherein erwarten, fast ausschließlich von Kulturentwicklung zu hören.

In der Tat wird für die ganze Zeit von 1815—51 die Kriegsgeschichte auf etwa 4 Seiten erledigt, während 26 der Verfassungsentwicklung und der Entfaltung des Kulturlebens gewidmet werden (V 13, W 7, G 6), welche in 6 Abschnitten über Landwirtschaft; Erfindungen, Industrie und Fabrikwesen; Handel und Verkehr; Geistesleben, Künste und christliche Liebestätigkeit eingehende Darstellung findet. — Es folgt die Zeit der deutschen Einheitskriege, der großen Kämpfe, aus denen uns das neue Reich entstand und deren Veteranen noch unter uns weilen. Daß da die Kriegsgeschichte wieder breiteren Raum beanspruchen darf, versteht sich wohl, für deutsche Schulen wenigstens, von selbst. Immerhin begnügt sie sich auch hier mit 22 von den 34 Seiten des Abschnitts. 12 Seiten etwa sind neben gelegentlichen Bemerkungen anderen Inhalts vor allem der genaueren Darlegung der Verfassungsgeschichte des neuen Deutschland eingeräumt, die ja freilich von jenen Kämpfen nicht zu trennen ist. — Dagegen ist wieder der ganze letzte Abschnitt unseres Buches, der die Darstellung der deutschen und europäischen Entwicklung bis 1890 hinabführt, so ziemlich der Kulturgeschichte allein gewidmet. Auf $3^1/_2$ Seiten nur wird über die mancherlei kriegerischen Verwicklungen dieser Zeit der anhebenden 'Weltpolitik' kurz berichtet; volle 23 verbleiben für die Darstellung der inneren Entwicklung des Deutschen Reiches und Volkes (V 4, W $10^1/_2$, G $8^1/_2$), welche in 7 Abschnitten so eindringend beleuchtet wird, daß wir den Wiener Krach so gut erwähnt finden wie die 'langfristigen Handelsverträge', die Ansiedlungsgesetze wie das neugeborene Innungswesen, die Verstaatlichung der Eisenbahnen wie den Weltpostverein, die Stiehlschen Regulative wie das Zivilehegesetz, die preußische Landgemeindeordnung wie das kommunistische Manifest; das Rote Kreuz wie die Freilichtmalerei, Scheffels Ekkehard oder Hauptmanns Weber; Darwin, Helmholtz und Pasteur so gut wie Treitschke, Schliemann oder Röntgen.

Fassen wir jetzt den gesamten Inhalt unseres Buches zusammen, so ergeben sich für politische und Kriegsgeschichte 106 Seiten, für die kulturgeschichtlichen Belehrungen dagegen 132; und zwar entfallen davon auf Verfassungsgeschichte 64, auf Wirtschaftsgeschichte 37, auf Geistesgeschichte 31 Seiten. Wir wollen uns vorläufig jedes Urteils über die Richtigkeit dieser

Verteilung enthalten. So viel aber dürfte durch unser, mit guter Absicht möglichst eingehend gestaltetes, Referat erwiesen sein, daß die Geschichte auch in dem Sinne, wie sie Professor Kammerer in der angezogenen Rede vorschwebt, unseren höheren Schulen jedenfalls kein 'unbekanntes Land' ist. Der Vorwurf — wenn es wirklich einer ist —, unsere Mittelschule biete nur ein 'Gemenge von Jahreszahlen und Schlachten' statt wirklicher Geschichte — Steine für Brot —, läßt sich also, in dieser Allgemeinheit wenigstens, nicht aufrecht erhalten. Wir könnten somit unsere Betrachtung hier abschließen, wenn es uns eben nur um eine Apologie der heutigen Unterrichtspraxis der Mittelschule zu tun wäre. Doch es sei gestattet, die Frage etwas tiefer anzufassen. Gesetzt es sei so: 'Jahreszahlen und Schlachten', zu deutsch: politische und Kriegsgeschichte nähmen in unserem Unterrichte einen so breiten Raum ein, daß für die Kulturgeschichte nicht allzuviel übrig bliebe — ein Vorwurf für unsere höheren Schulen würde sich doch aus dieser Tatsache nur dann ergeben, wenn auch jene beiden anderen Thesen als erwiesen gelten dürften, welche wir oben in die Worte faßten: 'Kulturgeschichte ist lehrbar' und 'Kulturgeschichte ist lehrenswerter als politische Geschichte und zumal Kriegsgeschichte'. Unterziehen wir denn auch diese Sätze einer näheren Prüfung.

'Kulturgeschichte ist lehrbar.' — Ja, höre ich fragen, bedarf denn das überhaupt noch einer Erörterung? Kulturgeschichtliche Belehrung wird ja, wie wir eben selbst nachgewiesen haben, im Geschichtsunterrichte unserer Mittelschulen tatsächlich in ausgiebigem Maße geboten. Somit ist doch an der Möglichkeit einer derartigen Belehrung nicht wohl zu zweifeln? — Ja und nein; 'lehrbar' und 'lehrbar' ist zweierlei. Es wird nötig sein, uns vorerst darüber zu verständigen, was wir unter der Lehrbarkeit einer Sache verstehen wollen. Lehren heißt offenbar zunächst: Kenntnisse übermitteln. Da nun aber die Fülle der überlieferten und täglich neu gewonnenen Kenntnisse, welche rein theoretisch betrachtet ein Mensch von heute sich aneignen könnte, wahrhaft 'uferlos' ist; da anderseits die Fassungskraft des menschlichen Gedächtnisses und nicht minder die dem Schulunterrichte zugemessene Zeit eng begrenzt ist, so hat man bei diesem, wie bei allem Unterrichte, eine Auswahl aus jener Flut mitteilbarer Kenntnisse zu treffen. Bei solcher keineswegs leichten Auswahl bietet sich als Kriterium zu allernächst die Frage nach dem Werte der einzelnen Kenntnisse für den Lernenden. Das ist nun freilich wieder ein vieldeutiges Ding, dieser 'Wert', und um dieses flüchtige Etwas fester zu fassen, sind wir genötigt, erst die weitere Frage nach Absehen und Ziel unseres Unterrichts mit einiger Bestimmtheit zu beantworten. Doch diese Gedankenreihe führt uns schon mitten in die Erörterung unserer dritten und letzten These hinein. Es wird gut sein, sie vorläufig abzubrechen und hier zunächst einmal die Bewertung des besprochenen Lehrstoffes, der Kulturgeschichte, ganz auf sich beruhen zu lassen. Angenommen also, der Kulturgeschichte komme wirklich ein so hoher unterrichtlicher Wert zu, daß es sich rechtfertigen würde, ihr unter der beschränkten Auswahl des schulmäßigen Lehrstoffes Aufnahme oder gar breiteren Raum zu gewähren, daß es also vom

ökonomischen Gesichtspunkte aus möglich erschiene, sie in der Schule zu lehren. Bliebe immer noch die Frage zu beantworten, ob die kulturgeschichtlichen Kenntnisse auch rein technisch betrachtet, vom Standpunkte der Didaktik, ebenso oder in noch höherem Maße lehrbar, mitteilbar erscheinen dürften als — denn nur der Vergleich kann uns hier weiterhelfen — die sonst so gern betriebene und jetzt so viel geschmähte 'Kriegsgeschichte'. Das heißt zunächst: ob jene für die gedächtnismäßige Aufnahme und Einprägung geringere oder doch jedenfalls keine größeren Schwierigkeiten bieten als diese.

Wir wollen uns hier nicht in psychologische Probleme verlieren. So viel darf wohl auf Grund der täglichen Erfahrung als die heute herrschende Überzeugung angesprochen werden: es gibt keine Gedächtniskraft an sich, kein etwa nur quantitativ verschiedenes Vermögen, eine gewisse Menge beliebiger Gedächtnisinhalte aufzunehmen und festzuhalten. Alles 'gute' oder 'schlechte Gedächtnis' ist vielmehr eindeutig bestimmt, ist das Ergebnis einer individuellen, vielleicht auch schon vor-individuellen, besonderen Ausbildung und Übung. Es ist deshalb mißlich, schlechthin zu urteilen: diese oder jene Kenntnisse sind leichter oder schwieriger einzuprägen und zu behalten. Es mag also immerhin Menschenkinder und vielleicht auch Schüler geben, denen kulturgeschichtliche Details leichter und fester haften als kriegsgeschichtliche. Für die Entscheidung der Frage im großen ganzen aber, für die Mehrzahl der dabei Interessierten, wird man ruhig wieder der täglichen Erfahrung folgen dürfen. Und nun nehme man sich, bitte, irgend einen Erwachsenen — ich sage absichtlich: einen Erwachsenen —, dem in der Praxis des Lebens Kriegsgeschichte wie Kulturgeschichte gleich ferne liegt, und lasse ihn zur Probe zu zwei verschiedenen Malen zwei beliebige, ungefähr gleich umfangreiche Abschnitte aus Wolffs Darstellung der neueren Geschichte, den einen kriegsgeschichtlichen, den anderen kulturgeschichtlichen Inhalts — sagen wir etwa den 'Spanischen Erbfolgekrieg' und die 'Regierung Friedrich Wilhelms I.' — in einer bestimmten Zeit, einer Viertelstunde vielleicht, sich ansehen und einprägen, und dann veranlasse man ihn, entweder sogleich nach Ablauf der erwähnten Zeit oder auch nach Verlauf eines oder mehrerer Tage, zur Wiedergabe dessen, was ihm von dem Gelesenen im Gedächtnisse geblieben ist. Ich zweifle keinen Augenblick, daß er den kriegsgeschichtlichen Abschnitt leichter und treuer wird reproduzieren können als den kulturgeschichtlichen. Das ist freilich so weit nur meine persönliche Erfahrung und Überzeugung. Aber die Tatsache läßt sich doch auch leicht durch gewisse psychologische Erwägungen begründen und erklären, und darum eben wage ich es, ihr allgemeine Gültigkeit zuzusprechen. Mag nämlich die Fülle von Details im einen wie im anderen Falle immerhin gleich groß sein, die Einzelheiten einer kriegsgeschichtlichen Darlegung haben vor denen einer kulturgeschichtlichen Ausführung immer dreierlei voraus: sie sind nicht so disparat wie jene, da sie sich im engen Rahmen einer Lebens- und Tätigkeitssphäre halten, während jene sich, wenigstens bei jedem umfassenderen Überblick, über die verschiedensten Gebiete menschlicher Arbeit und Lebensordnung verteilen; und sie werden ferner zusammengehalten durch

das doppelte Band der chronologischen Folge und des räumlichen Beisammenseins, der festen topographischen Beziehung; sie ordnen sich somit von selbst in ein sinnfälliges oder doch leicht in die Form sinnlicher Anschauung zu kleidendes System. Die kulturgeschichtlichen Tatsachen dagegen, wenngleich sie natürlich ebenfalls dem allgemeinen Schema von Zeit und Ort sich einfügen, erscheinen doch viel fließender, räumlich wie zeitlich weniger gebunden und begrenzt — etwa wie ein Farbenspiel gegenüber einem geometrischen Gebilde. Daß aber die größere Gleichartigkeit und bestimmtere gegenseitige Beziehung einer Gruppe von Vorstellungen die gedächtnismäßige Einprägung des Einzelnen und Ganzen wesentlich erleichtern muß, das einzusehen braucht man gewiß kein Psychologe von Fach zu sein. — Doch weiter: wir sprachen bisher von Erwachsenen, und beim Schulunterrichte haben wir es mit Knaben und halbreifen Jünglingen zu tun. Nun mag ja wohl einerseits die Aufnahmefähigkeit des jugendlichen Gedächtnisses für jede beliebige Art von Vorstellungen noch größer sein als die des Erwachsenen, dem die Geleise gewohnten Vorstellens und Denkens viel tiefer ausgefahren sind, und den ein bestimmter praktischer und berufsmäßiger Vorstellungskreis in starkem, täglich sich erneuerndem Banne befangen hält. Anderseits wird man doch nicht übersehen dürfen, daß dem Erwachsenen gerade für die Auffassung kulturgeschichtlicher Tatsachen eine ganz andere Fülle praktischer Erfahrungen und selbsterworbener Vorstellungen wirtschaftlicher, sozialer, politischer, philosophischer Natur zu entgegenkommender Anknüpfung und rascher Einordnung des Neuen in einen größeren Vorstellungskomplex zur Verfügung steht als dem in allen diesen Dingen noch durchaus unerfahrenen, höchstens theoretisch einigermaßen unterrichteten Primaner, von jüngeren Schülern ganz zu geschweigen. Daher muß die Schwierigkeit der Aufnahme und Einprägung kulturgeschichtlicher Kenntnisse für Schüler noch viel größer sein, als wir es ohnehin auch für Erwachsene schon annehmen durften. Und nun bedenke man, wie sehr bei schulmäßiger Behandlung solcher Dinge die Fülle der Gesichte auf knappstem Raume sich zusammendrängt — man schlage nur einen der kulturgeschichtlichen Abschnitte bei Wolff auf —, sich zusammendrängen muß, wenn man einerseits den gebotenen Rahmen nicht überschreiten, anderseits doch einigermaßen eine Ahnung von dem Reichtume der Entwicklung und ihrem nie unterbrochenen Flusse erwecken will! Was da dem Gedächtnisse — nur von diesem sprechen wir ja vorläufig — zugemutet werden muß, wenn die geschichtliche Darstellung wirklich, auch nur in ganz groben Umrissen, 'das Werden und Vergehen der Völker entrollen' soll, das wird jedem Lehrer ohne weiteres einleuchten; aber auch jeder andere unbefangene Beurteiler wird es ohne große Schwierigkeit ermessen können.

Immerhin ist zuzugeben: man kann sich eine Fülle kulturgeschichtlicher Kenntnisse aneignen und auch wohl ein leidlich Teil davon sich dauernd erhalten, wofern man die nötige Zeit und Willensanstrengung darauf verwendet. Zuzugeben ist ferner auch, daß die Leichtigkeit der Einprägung allein nicht entscheiden kann für oder gegen die Aufnahme eines Wissensstoffes in den

Schulunterricht. Die Schüler sollen ja auch arbeiten lernen, sollen ihre geistigen Fähigkeiten und ihre Energie durch möglichst intensive Übung zu späterem Gebrauche bereiter machen. Aber die Lehrbarkeit der Kulturgeschichte in höherem Sinne ist doch damit noch nicht erwiesen. Lehren heißt eben — für die deutsche Pädagogik wenigstens — nicht nur Kenntnisse vermitteln, sondern vor allem auch Einsichten eröffnen, Verständnis wecken, zu Urteilen befähigen. Die Erwerbung von Kenntnissen hat nach unseren heutigen Anschauungen, die freilich nicht überall in der Praxis der Prüfungen und Revisionen zur Geltung kommen, nur dann Wert, wenn sie zu völliger geistiger Aneignung, zur Einordnung der neuerworbenen Anschauungen und Begriffe in den schon vorhandenen Vorstellungskreis des Lernenden führt; wenn die neuen Kenntnisse, bildlich gesprochen, in wohl vorbereitetem Boden so leicht und fest einwurzeln, daß sie eigene Triebkraft zu entfalten vermögen. Zu lebendigem Besitze muß jede Kenntnis für den Schüler werden, sei es alsbald oder doch für später, wenn sie überhaupt Wert haben soll. 'Oder doch für später.' Ich möchte hier ausdrücklich bekennen, daß ich nicht der Meinung beitreten kann, es müsse alle und jede im Unterrichte dem Schüler nahegebrachte Vorstellung und Erkenntnis sogleich zur 'Anwendung' gelangen. Ein Samenkorn kann lange still verborgen ruhen und doch seine Keimfähigkeit bewahren, bis unter dem Regen und Sonnenschein des Lebens seine Zeit gekommen ist. Nicht des Dichters Geist allein bedarf der verborgenen Tiefen, und nicht nur der dunklen Gefühle Gewalt, auch manche wertvolle Einsicht und mancher Antrieb zu fruchtbarem Handeln steigt oft überraschend aus diesen Tiefen des Unbewußtseins auf. So mag bisweilen ein Empfindungston, eine beiläufige Geste oder flüchtig aufgefaßte Miene, mit der das Bild unseres Lehrers aus irgend einem zufälligen Grunde sich einst unserem Gedächtnis einprägte, uns nach langen Jahren in plötzlich sich erschließender Intuition in Tiefen psychologischer Zusammenhänge blicken lassen, über die der kindliche Geist einst leichten Sinnes hinspielte. So mag ein traumhaft nachdämmernder Farbeneindruck, ein verwehter Akkord, der aus den Kinderjahren her uns leise anklingt, von einem späten Sonnenstrahle aufwachenden Verständnisses getroffen uns zum Schlüssel ästhetischer Einsicht, zum Quell künstlerischen Schaffens werden. Warum sollte Ähnliches nicht auch von beiläufig aufgelesenen, in einem stillen Winkel des Gedächtnisses bewahrten Wissensbrocken gelten? So mag es diesem und dem dereinst zu statten kommen, daß er einmal als Knabe den Namen Dantes etwa, Rembrandts oder Newtons mit Achtung aussprechen hörte, oder daß ihm der Begriff des Merkantilismus, der Romantik, der Serum-Therapie in einem günstigen Augenblicke ins Gedächtnis fiel. Er wird dann in reiferen Jahren nicht so leicht achtlos an diesen Namen vorübergehen, wenn sie bei guter Muße ihm zufällig einmal wieder nahetreten, und das Mannesstreben nach Klarheit des Bewußtseins wird ihn dann auch den Weg zu näherer Belehrung über dergleichen Dinge, so da nützlich und gut zu wissen, wohl finden lassen. Aber, wie gesagt, das kann nur von den beiläufigen, mehr zufälligen Eindrücken gelten, welche wir am Rande unseres Schul- und Lebensweges auflesen — von

jenen Nebentönen, die allen unseren bewußten und gewollten Wahrnehmungen anhaften. Was dagegen der Schulunterricht mitteilt in der ausgesprochenen Absicht, daß es gedächtnismäßig erfaßt und festgehalten, ja alsbald reproduziert werde, das muß zu hinlänglich klarem Verständnisse gebracht und in feste Gedankenordnungen eingefügt werden, wenn es Wert haben und die aufgewandte Mühe lohnen soll. Dazu aber gehören, um einen bequemen psychologischen Terminus zu gebrauchen, Apperzeptionsmassen, welchen sich die neue Vorstellung leicht anzuschließen und einzugliedern vermag. Die Frage, von deren Beantwortung der weitere Gang unserer Untersuchung abhängt, lautet also: Besitzen unsere Schüler, besitzen Knaben und Jünglinge vom 12. bis zum 20. Lebensjahre diejenigen Vorstellungen, ohne welche ein wirkliches Verständnis kulturgeschichtlicher Tatsachen und Vorgänge nicht wohl zu denken ist? Haben sie auch nur eine Ahnung von der breiten Vielgestaltigkeit und doch zugleich unlöslichen Einheit, von der tiefen Vorgeschichte und zwingenden Fortentwicklung dessen, was wir menschliche Kultur — sagen wir nur: westeuropäische Kultur nennen? Hand aufs Herz, wie viele Erwachsene haben denn solche Ahnung? — 'Hic haeret aqua!', wird man sagen. 'Das ist's ja eben; die Erwachsenen, die Gebildeten wenigstens, also im landläufigen Sinne die, welche eine höhere Schule durchlaufen haben, sollten solche Ahnung aus ihrem Geschichtsunterrichte gewonnen haben. Da aber die Schule von heute' — Man wolle entschuldigen, wenn ich in die Rede falle! Nemo ultra posse! Kann denn die Schule von heute solche Kenntnis vermitteln? Was kann denn die Schule überhaupt an Kenntnissen und Einsichten vermitteln? Jedenfalls doch nur Elemente, die allerersten und einfachsten Elemente! Dabei bitte ich wohl zu unterscheiden: Elemente im wissenschaftlichen und solche im schultechnischen Sinne! Beginnen wir mit jenen. Die Elemente der menschlichen Kulturentwicklung, die principia rerum, die treibend, regelnd und zielsetzend die erste Entfaltung und weitere Fortbildung der menschlichen Kultur, das 'Werden und Vergehen der Völker' von Anfang bestimmt haben und noch bestimmen, hat die die Wissenschaft wirklich schon so sicher erfaßt und so klar erkannt, daß man von diesen Erkenntnissen irgend welchen Gebrauch im Unterrichte machen könnte? Denn alles Problematische gehört nun einmal nicht in den Unterricht, wenigstens nicht in den elementaren! Dieser hat sein Augenmerk, wenn nicht ausschließlich, so doch zunächst auf die sichersten und einfachsten Haupt- und Grundlinien aller Erscheinungen und Verhältnisse des Erden- und Völkerlebens zu richten. Die Wissenschaft aber, die, von der vielgestaltigen, farbenreichen Außenseite alles Seins ausgehend, langsam in das Innere zu dringen sucht, kann eben jene Haupt- und Grundlinien erst zu allerletzt festlegen. Und eben die kulturgeschichtliche Forschung ist doch eine recht junge Disziplin, die sich soeben erst mit heiligem Eifer auf eine noch kaum übersehbare Aufgabe wirft und, an 100 Stellen zugleich einsetzend, das erste Licht in ein welttiefes Dunkel zu werfen sucht; die überall erst Zusammenhänge ahnt, Fäden der Entwicklung auftastet; die in allem, was den eigentlichen Grund der Dinge, die letzten Fragen angeht, noch durchaus 'meta-

physisch' ist. Man denke an Geschichtsphilosophen wie Jakob Burckhardt, Houston Chamberlain, Kurt Breysig — oder, wenn man exaktere Arbeiten, konkretere Darstellungen wünscht, an Forscher wie Karl Lamprecht, Eduard Meyer, Hans Helmolt *καὶ οἱ μετ' αὐτόν*! Wer will es unternehmen, aus deren Werken schon jetzt die eigentlichen Grundwahrheiten, die elementarsten Sätze der menschlichen Kulturentwicklung zu schöpfen; Sätze von solcher Einfachheit, Bestimmtheit und allgemeiner Gültigkeit, daß damit im Unterrichte irgend etwas anzufangen wäre? Hat doch, wie man weiß, Eduard Meyer, vielleicht der bedeutendste unserer lebenden Historiker, unlängst erst in Heidelberg mit aller Entschiedenheit die Meinung verfochten, daß die Geschichtsforschung überhaupt niemals Gesetze in einem ähnlichen Sinne wie die Naturwissenschaft werde feststellen können. Und selbst, wenn wir diese Auffassung des Begriffes 'Elemente' wollen fallen lassen und darunter nur die wichtigsten Tatsachen der Kulturgeschichte verstehen, jene bedeutsamen ersten Schritte etwa aus der vollen Naturgebundenheit zur allmählichen Beherrschung der Natur, aus dem Instinktleben zum Leben in Gesetz und Ordnung, aus dem Jenseits zum Diesseits von Gut und Böse, und dann alle jene weiteren, keineswegs immer mit Pauken und Trompeten sich ankündigenden Umgestaltungen im menschlichen Gemeinschaftsleben, mit denen die Menschheit einen wirklichen und großen Schritt vorwärts tat — auch dafür vermöchte uns die Kulturgeschichte heute eine gesicherte, in allen ihren Sätzen unbestrittene Unterlage wissenschaftlicher Erkenntnisse noch nicht zu geben. Es würde uns also, solange die Dinge so liegen, nichts übrig bleiben, als einfach der 'kulturgeschichtlichen Legende' zu folgen, uns zufriedenzugeben mit der naiven Reihe: 'Sammler-, Jäger-, Hirten-, Ackerbauerleben', zu erzählen von dem 'Gange der Kultur von Osten nach Westen', von der Oasenkultur — so darf man es wohl nennen — der orientalischen Stromlande über die Mittelmeerkultur der griechisch-römischen Welt und die westeuropäische Kultur der germanisch-romanischen Völker zur Weltkultur der 'Angelsächsischen Rasse'; zu berichten von der stets sich erneuenden Ablösung 'absterbender' durch 'jugendliche Völker', und was dergleichen Leitsätze mehr sind. Und was die fortschreitende Verzweigung der Kultur angeht, würden wir uns wohl noch lange genügen lassen müssen mit der nicht minder primitiven Scheidung materieller und geistiger Kultur und deren weiterer Differenzierung in Landwirtschaft, Gewerbe, Handel einerseits, Literatur, Kunst und Wissenschaft anderseits — nicht zu vergessen die Technik als moderne Giebelkrönung des Gebäudes. Da haben wir denn wohl ein ganz bequemes, auch in den Hauptzügen wahrscheinlich nicht gerade falsches Schema für die Nach- und Nebenordnung einer beliebigen Fülle kulturgeschichtlicher Einzelkenntnisse im Gedächtnis. Aber innere Gesetze zwingender Entwicklung und klare Anschauungen von dem organischen Zusammenhange all der verschiedenartigen Kulturerscheinungen können wir daraus doch kaum entnehmen. 'Die Teile habt ihr in der Hand; fehlt leider nur das geistige Band.' Elementa rerum im wissenschaftlichen Sinne sind das gewiß nicht.

Doch uns kommt es ja auch nicht so sehr auf wissenschaftliche, wie auf

didaktische Elemente an. Da ist nun dieses vorauszuschicken: Die Feststellung des Elementaren in irgend einem Wissen — elementar im Sinne des Schulunterrichts — kann nur das Ergebnis langer und gründlicher theoretischer und praktischer Durcharbeitung der gesamten wissenschaftlich gewonnenen Masse von Erkenntnissen sein. Dafür aber eignen sich eben auch wieder, wie man leicht zugeben wird, am ehesten diejenigen Wissensgebiete, auf denen die Wissenschaft selbst mit der Arbeit des Rigolens schon ungefähr bis auf den gewachsenen Fels gekommen ist, wo also der Didaktiker durchweg lockeren Boden ansticht und nicht bei jedem Spatenstiche auf Steine stößt, will sagen, auf ungelöste Fragen, die ihm die Ausnutzung des betreffenden Wissensstoffes für den Unterricht mindestens sehr erschweren, wenn nicht ganz unmöglich machen. Woraus sich denn ergibt, daß für die Schule vor allem diejenigen Wissensgebiete in Betracht kommen, denen die Wissenschaft schon eine lange und nahezu erschöpfende Arbeit gewidmet hat. Wir werden sogleich die Nutzanwendung davon machen. Doch für den Augenblick lassen wir einmal die Frage nach dem Stande der wissenschaftlichen Vorarbeit auf den uns hier beschäftigenden Wissensgebieten auf sich beruhen und legen uns zunächst die allgemeinere Frage vor: Was ist denn elementar im didaktischen, schultechnischen Sinne? Ich denke, die heutige pädagogische Theorie und Praxis antworten einmütig: Das Sinnfällige und das Einfache. Schade, daß beides nicht immer zusammen zu haben ist! Denn ohne Zweifel: Anschauungen einfachster Art müßten auf jedem Unterrichtsgebiete das wahre Ideal für den Anfangsunterricht darstellen. In unserem Falle, im Bereiche der kulturgeschichtlichen Tatsachen, fällt leider Anschauung und Einfachheit der Dinge weit auseinander. Denn es ist nun einmal so, daß die Entwicklung auch der menschlichen Kultur vom Einfachen zum Komplizierten fortschreitet, wir also heute von der Einfachheit der aurea aetas reichlich weit entfernt sind und doch eben nur die Gegenwart mit ihrer verwirrenden Fülle und Buntheit der Erscheinungen uns und vor allem den Kindern unmittelbare Anschauungen geben kann. Es bieten sich also zwei ganz verschiedene Wege für die erste Belehrung über das, was der Mensch Kultur nennt: einmal die aufmerksame und nachdenkliche Anschauung der uns umgebenden Kultur der Gegenwart, zumal in ihren relativ einfachsten Erscheinungen; zum anderen die eindringliche, durch mittelbare Anschauung nach Möglichkeit unterstützte Betrachtung eines älteren Kulturzustandes von entsprechend einfacherer Struktur. Dies kann aus mancherlei, oft genug dargelegten Gründen — vor allem schon, weil die wissenschaftliche Erforschung dieser Kulturepoche der aller anderen Perioden weit voraus ist — nur die Antike sein. In jenem Falle wird man, wie schon angedeutet, bedacht sein müssen, in der Vielgestaltigkeit der Gegenwart zuerst die Elemente aller menschlichen Kultur, die einfachsten, auch für die Kinder leicht verständlichen Erscheinungen der naturgebundenen Arbeit und geschlossenen Hauswirtschaft patriarchalischen Gepräges in die Augen treten zu lassen, und erst allmählich die Aufmerksamkeit auf die abgeleiteteren und verwickelteren Arbeits- und Gesellschaftsordnungen jüngeren Ursprungs zu lenken,

um schließlich auch für die vorwiegend intellektuelle, immer mehr mit technischen Hilfsmitteln arbeitende und immer entschiedener dem Staatssozialismus zueilende Kultur von heute einiges Verständnis zu erwecken. Im anderen Falle dagegen wird es geboten sein, das immer nur mittelbar zu gewinnende Bild der antiken Kultur, soweit nur irgend möglich, durch bildliche und plastische Anschauungsmittel, vor allem aber durch die viel wirksamere geistige Anschauung, welche aus den Schriften der Alten vor uns aufsteigt, zu greifbarer Lebendigkeit und innerer Klarheit zu erheben. Wird dieses Verfahren für das Gymnasium stets das naturgewiesene sein, so wird jenes andere den Elementarschulen und auch wohl den höheren Lehranstalten mit vorwiegend praktischem Endzwecke näher liegen. Immerhin: eins schließt das andere nicht aus, und soweit es ihnen möglich ist, mögen beide Arten von Schulen sich auch das für die andere Schulgattung spezifische Verfahren zu nutze machen. Beide werden auch darin sich begegnen, daß sie immer ihrem nationalen Charakter Rechnung tragen, indem die Gymnasien denjenigen Momenten der antiken Kultur besondere Beachtung schenken, welche die Entwicklung unseres deutschen Kulturlebens wirksam angeregt und gefördert haben, während die Schulen mit vorwiegend modernen Bildungsmitteln in der immer internationaler werdenden Kultur der Gegenwart Erscheinungen von ausgesprochen deutschem Ursprung und Charakter zu allermeist ins Auge fassen.

Man wird nun einwenden, daß auf diese Weise wohl eine genügende Anschauung und auch wohl ein gewisses Verständnis für den inneren Zusammenhang der gesamten Kultur einer bestimmten Zeit erzielt werden möchte, nicht aber ein Verständnis und eine unmittelbare Einsicht in die stetige Fortentwicklung der Kultur, was doch vor allem Aufgabe des Geschichtsunterrichts sein müßte. Wir entfalteten sozusagen das Bild der menschlichen Kultur nur in der Breite, ohne dabei in die Tiefe des historischen Werdens blicken zu lassen. Es sei zugegeben, daß die Verbindung von beidem, der breiten Veranschaulichung der einzelnen Kulturepochen und der lückenlosen geschichtlichen Ableitung der einen aus der anderen, das Ideal eines geschichtlichen Unterrichtes darstellen würde, sofern man auf möglichste Vollständigkeit des Wissens entscheidendes Gewicht zu legen für notwendig befindet. Aber, ganz abgesehen von der öfters bedachten Unzulänglichkeit der bisher gewonnenen wissenschaftlichen Einsichten auf diesem ganzen weiten Wissensgebiete — jedenfalls würde die Multiplikation jener beiden Faktoren, des Neben- und Nacheinander, ein Produkt von so unheimlicher Größe ergeben, daß wir bei dem Versuche, den ganzen Stoff schulmäßig zu behandeln, entweder die verfügbare Zeit weit überschreiten müßten, oder, in dem Bestreben, den gegebenen Rahmen unbedingt einzuhalten, uns alsbald vor ein neues Dilemma gestellt sehen würden: Beschränkung auf ein dürres Tatsachen-Skelett oder äußerste Prägnanz der Darstellung. Beides ist natürlich unanwendbar: in dem einen Falle würden wir den Schüler elend hungern lassen, in dem anderen aber der Ausbildung einer habituellen Indigestion des Geistes Vorschub leisten. Das erste leuchtet ohne weiteres ein; die zweite Möglichkeit sei an einem Beispiele erläutert, und zwar

— Zitate aus minderwertigen Büchern würden nicht viel beweisen — an einer Stelle aus Professor Wolffs eben betrachtetem Leitfaden (S. 150). Es ist da von der deutschen Poesie der napoleonischen Zeit gesprochen worden (1786—1815); dann heißt es weiter: 'Gegen ihren das Individuum bindenden Klassizismus und ihre Richtung zur Antike bildete die romantische Schule (Fr. v. Schlegel, Tieck, Novalis, Fouqué, Brentano, Eichendorff) mit ihrem entfesselten Individualismus und ihrer Versenkung in das Naturleben und in ein erträumtes Mittelalter die Gegenbewegung.' Diesen Satz, und viele ähnlicher Art, soll doch, denke ich, der Primaner nicht nur lesen, sondern auch nachdenken. Daß er das im angegebenen Falle könne, hängt, wie mir scheint, von folgenden Voraussetzungen ab. Er muß eine Vorstellung davon haben, daß jede Kraftäußerung eine entsprechende Gegenwirkung hervorzurufen pflegt. Das kann ihn die Physik, die Politik, die Psychologie, die praktische Erfahrung gelehrt haben; jedenfalls aber muß er diese Einsicht bereits gewonnen haben. Er muß ferner eine hinlänglich klare und tiefe Vorstellung verbinden mit dem Begriffe der Antike, das heißt in diesem Zusammenhange: der Art der alten Völker, die Welt zu betrachten und anzufassen, insoweit dieselbe von der uns Modernen gewohnten Lebenspraxis und Weltanschauung eigentümlich abwich; nicht minder mit dem Begriffe des Klassizismus, als einer bestimmten einseitigen Auffassung einer späteren Zeit vom Geiste der Antike. Es muß ihm weiter das Wesen der mittelalterlichen Welt- und Lebensanschauung sowohl in seiner wahren historischen Gestalt wie in seiner romantischen Spiegelung einigermaßen vertraut geworden sein. Zu alledem gehört denn doch schon eine recht gründliche geschichtliche Bildung und ein recht gereiftes Auffassungsvermögen für geschichtsphilosophische Betrachtungen. Weiter wird zum vollen Verständnisse jenes Satzes ein Gefühl erfordert für das, was die Natur unserem Empfinden an Innenleben offenbart, und die Erfahrung — denn nur die eigene Erfahrung kann dafür ein Verständnis schaffen — der gemütlichen Versenkung in dies innere Wesen der Natur. Aus eigenster Erfahrung gewonnen sein muß auch die weiter dort vorausgesetzte Vorstellung des Individuellen und die Empfindung für den Unterschied zwischen größerer Gebundenheit oder relativer Freiheit des Individuums in seinem Verhältnisse zur umgebenden Welt der Tatsachen, Anschauungen und Gesetze. Es ist endlich für eine fruchtbringende Auffassung jener Stelle unerläßlich, daß der Schüler wenigstens einige Zeilen von alle den genannten Dichtern bereits selbst mit Aufmerksamkeit und vergleichendem Urteile gelesen und das Gelesene einigermaßen im Gedächtnisse habe. Setzen wir nun einmal den günstigen Fall, daß alle diese Kenntnisse, Einsichten und Erfahrungen einem ungewöhnlich verständigen Primaner wirklich schon in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen. Sollte er aber auch beim raschen Lesen eines solchen Satzes, der doch nur einen kleinen Ausschnitt aus einer größeren Darstellung von durchweg gleicher Gedankenfülle bildet, alle jene Begriffe so gegenwärtig und klar im Kopfe haben, um den Satz, nein einen ganzen Abschnitt dieser Art ohne weiteres verständnisvoll in sich aufnehmen zu können? Wird er nicht vielmehr

zu sehr nachhaltigem Verweilen und Sichvertiefen genötigt sein, oder aber zu einer gefährlichen Oberflächlichkeit des Überhinlesens und halben Einprägens halbaufgefaßter Anschauungen und halbverstandener Urteile sich verführen lassen? Dies wünscht man doch gewiß nicht; zu jenem aber gehört so viel Zeit, daß ich schlechterdings nicht sehe, wie ein auch sonst doch reichlich in Anspruch genommener Schüler allein für die Verarbeitung des geschichtlichen Pensums sie aufbringen sollte. Nicht anders würde es dem Lehrer ergehen, der etwa ein wirkliches Verständnis solcher Partien des Lehrbuches durch eine vertiefende Betrachtung in der Klasse vorbereiten wollte. Er müßte so viel Wochen zur Verfügung haben, als ihm der Lehrplan Stunden zuweist für die Erledigung seines ohnehin kaum zu bewältigenden Pensums. Ob derartige Geistesnahrung in kondensierter Form dem Schüler vielleicht für seine gelegentliche private Fortbildung irgendwie nützlich werden kann, das soll hier nicht erörtert werden. Das aber hoffe ich gezeigt zu haben, daß sie im geordneten Gange des Schulunterrichts unmöglich verarbeitet werden kann. Und wenn es denn auch wirklich ginge — cui bono? Kann z. B. die Kenntnis der Tatsache, daß in der deutschen Kunst der romanische, gotische, Renaissance-, Barock-, Rokoko-, Empire-Stil e tutti quanti aufeinander gefolgt sind, uns irgend etwas lehren über die notwendige innere Entwicklung der Kunst von einem dieser Stile zum anderen? Oder vermögen wir anderseits gleichzeitige Erscheinungen und Ereignisse, wie z. B. die klassische Literaturblüte, die Begründung der wissenschaftlichen Chemie, die Entdeckung der dunklen Linien des Spektrums, die Erfindung der Dampfmaschine, des Steindrucks, der Schnellpresse, die Erkundung des Nigerlaufes und die Erforschung der Südsee in unserem Vorstellen und Denken derart in Beziehung zueinander zu setzen, daß sie uns als notwendige Elemente ein und desselben Kulturganzen bewußt werden? Wenn aber beides nicht möglich ist, was nützt uns dann das alles für unsere historische Bildung? Denn diese doppelte Einsicht soll uns doch wohl die Historie verschaffen, daß die Welt in aller ihrer Fülle und Buntheit doch nur eine ist, und daß in dieser dem Wesen nach einen und der Erscheinung nach so unendlich mannigfaltigen Welt keine einzige Erscheinung von irgend welchem wirklichen Bestande ist, daß alles fließt und daß wir 'durch den Zwang unseres Kausalitätsbedürfnisses' genötigt sind, in diesem Fließen, in dieser unablässigen Veränderung der Dinge, 'Gesetze' — wir wollen sagen: zu ahnen, die der ganzen bunten Welt und allen den aufeinanderfolgenden Zeiten gemeinsam, die Äußerungen jenes Einen und Ewigen sind, den wir mit so vielen Namen nennen und jeder anders anschauen, weil wir jeder in einer anderen Leiblichkeit befangen sind.

'Im allerkleinsten Raum die allergrößte Kraft!' Das ist ein oft erkanntes, aber schwer zu befolgendes Gesetz des Unterrichts. Wir müssen darauf bedacht sein, auch jene historischen Einsichten — in die kausale Verknüpftheit aller aufeinander folgenden und in den organischen Zusammenhang aller nebeneinander bestehenden geschichtlichen Erscheinungen — auf eine möglichst einfache Weise und in möglichst kurzer Zeit den Schülern zu erschließen. Und

da nun einmal ein Überblick über die Gesamtheit unseres geschichtlichen Wissens in der Schule höchstens in der Weise gegeben werden könnte, daß man statt des vollen, blühenden Lebens nur das klappernde Skelett der trockenen Tatsachen, so eine Art Röntgen-Aufnahme der Geschichte, darböte, so dürfte es immer noch vorzuziehen sein, wenn wir versuchen, mit einem Längsschnitte und einem, vielleicht auch einigen Querschnitten die innere Struktur des Ganzen so weit aufzuzeigen, daß der Schüler einen Einblick in den organischen Zusammenhang der geschichtlichen Erscheinungen nach der Breite wie nach der Tiefe zu gewinnen vermag. Das heißt also: wir müssen uns begnügen, einen Faden geschichtlicher Entwicklung durch alle Zeitläufte und historischen Verknotungen zu verfolgen, von dem ersten Dämmern unserer Menschheits-Erinnerungen bis in die nur allzuhelle Gegenwart, um so eine überzeugende Vorstellung von dem unablässigen, lückenlosen und zwingenden Gange alles geschichtlichen Werdens zu vermitteln, und daneben an dem ausgeführten Bilde einer Kulturperiode, einem Bilde von wohlerwogener Komposition, satter Farbengebung und tiefer Perspektive, zu zeigen, wie das ganze Wesen, Wirken und Denken einer Zeit bei aller Vielheit und Verschiedenheit der Einzelerscheinungen doch im Grunde einheitlichen Charakter trägt, und wie in engster, notwendiger Verknüpfung miteinander alle die scheinbar selbständig nebeneinander herlaufenden Fäden der Kulturentwicklung zum festgefügten Tau der Menschheitsentwicklung in ewigem Fortspinnen sich verschlingen. Für den letzten Zweck bot sich uns schon von anderen Erwägungen aus die Antike einerseits, die Welt von heute anderseits als geeignetstes Demonstrationsobjekt dar. Meint man aber, den Schülern den ausdrücklichen Nachweis schuldig zu sein, daß wirklich die gesamten Kulturzustände, nicht etwa nur die politischen Verhältnisse, sich in rastloser Umbildung befinden, so mag man auch wohl, wie schon angedeutet, mehrere 'Querschnitte' legen, am besten natürlich durch verschiedene Epochen unserer eigenen vaterländischen Geschichte, etwa die karlingische, hohenstaufische, luxemburgische, nachreformatorische, fridericianische Zeit. Wie viele solcher 'Kulturbilder' zu bieten, wird von Zeit und Neigung abhängen. Ein Weniger an Stoff dürfte, wie so oft im Unterrichte, auch in diesem Falle leicht ein Mehr an Einsicht bedeuten. Im einzelnen aber wird die Wahl des 'fruchtbarsten Moments' nicht immer ganz leicht sein. Die Rücksicht auf vorhandene Anschauungsmittel sollte da doch nicht allein entscheiden. Übrigens ist der Gedanke ja bekanntlich nicht neu. Ein ähnliches Verfahren finden wir denn auch, mehr oder minder konsequent, in engerer oder weiterer Anwendung in vielen Lehrbüchern, namentlich für mittlere Klassen, eingeschlagen; ich nenne von altbewährten Eckertz, von neu sich einführenden Neubauer. Daß sich dabei manche historische Einzelheiten bequem anbringen lassen, deren Kenntnis man aus praktischen Gründen oder Rücksichten historischer Pietät der Jugend nicht vorenthalten möchte, wird man nicht als Nachteil ansehen. — Was jene andere Aufgabe angeht: einen Durchblick durch den ganzen Verlauf des historischen Werdens zu geben, so wird es nötig sein, zu überlegen, welcher 'rote Faden' sich am leichtesten und

sichersten durch alle Verschlingungen der geschichtlichen Entwicklung verfolgen lassen dürfte. Und da kann denn doch wohl, aus vorerörterten und aus weiter anzuführenden Gründen, nur die politische und nicht zuletzt auch die Kriegsgeschichte ernsthaft in Betracht kommen. Damit kommen wir zum dritten Punkte unserer Erwägungen. Doch möge vorher unsere Stellung zur zweiten These, wie sie sich aus den soeben angestellten Betrachtungen ergab, noch einmal in knappe Worte gefaßt werden. Kulturgeschichte — das geben wir gern zu — läßt sich lehren, auch in der Schule. Doch muß man absehen von einer auch nur einigermaßen 'vollständigen' Behandlung der gesamten Kulturgeschichte. Eine Anschauung von dem Reichtum und der Vielseitigkeit des menschlichen Kulturbesitzes wird man zu vermitteln suchen durch gelegentliches Verweilen und genaueres Eingehen auf die Kulturverhältnisse dieser oder jener besonders wichtigen Epoche; eine Vorstellung von der steten Umbildung aller Kulturverhältnisse aber ergibt sich ja zunächst schon aus der Vergleichung der verschiedenen Kulturzustände zweier verschiedener Epochen, und ein gewisses Verständnis für das Wesen dieser Fortentwicklung wird sich aus der Analogie der politischen Geschichte, deren Gang der Unterricht genauer zu folgen vermag, gewinnen lassen. Mag man das, in einer Art von horror vacui befangen — einem in unserer deutschen Didaktik endemischen Übel —, einen Notbehelf nennen. Mehr kann jedenfalls der Schulunterricht, schon aus Mangel an Zeit allein, nicht leisten.

'Doch warum muß gerade die politische, die Kriegsgeschichte jene vorzugsweise Behandlung fortlaufender Darstellung erfahren? Sollte nicht jede andere Seite menschlicher Entwicklung — sagen wir einmal die Wirtschaftsgeschichte oder die Geschichte der Wissenschaften — dafür ebensogut oder besser geeignet sein? Das Wesen geschichtlicher Entwicklung überhaupt würde sich doch wohl aus dem einen so gut wie aus dem anderen ersehen lassen; und was den Bildungswert anbetrifft' — nun, da wären wir denn also bei unserer dritten These angelangt: 'Kulturgeschichte ist lehrenswerter als politische Geschichte.' Wir haben sie schon hier und da gestreift. Doch fordert auch sie noch eine genauere Betrachtung. Wir stoßen da zunächst wieder auf die vorhin zurückgeschobene Frage: Was ist überhaupt lehrenswert? Worin besteht der Wert eines Lehrinhaltes für den Lernenden? Wir führten diese Frage schon auf die weitere zurück: Was macht das Ziel und den Zweck unseres ganzen Unterrichts? Darauf gibt es nun freilich so wenig eine einhellige Antwort wie auf die meisten Fragen dieser Welt. 'Der Zweck des Unterrichtes', so lautet wohl die landläufigste Meinung heute, 'ist Erziehung!' — Gut, aber was ist Erziehung? — 'Die Ausbildung des sittlichen Charakters', ist die prompte Antwort. — Schön, und was ist sittlicher Charakter? Da stehen wir ja glücklich bei den Grundfragen aller Ethik und Psychologie. Nein, auf diesem Wege dürften wir für heute zu keinem Ziele kommen. Fragen wir also lieber noch einmal die Praxis des wirklichen Lebens! Was ist für den Staat, der die Schulen überwacht, für die Kommunen, die sie großenteils unterhalten, für die Eltern, die ihnen ihre Kinder anvertrauen — was ist für diese

alle das Ziel des Unterrichtes? Worin sehen sie den eigentlichen Zweck der ganzen, langen Arbeit? Eine einfache Antwort werden wir auch so nicht ausmachen können. Als nächster Zweck des Schulbesuches würde uns ohne Frage die Erwerbung einer gewissen Summe nützlicher Kenntnisse bezeichnet werden. Sodann dürfte die viel berufene, freilich auch viel bestrittene formale Ausbildung der geistigen Fähigkeiten ihre Rolle spielen. Einmütiger wird man auf eine heilsame Zucht zur Ordnung, zum Fleiße, zum verständigen Arbeiten dringen. Auch die Kräftigung der vaterländischen und religiösen Gesinnung erwartet man wohl meist als *πάρεργον*, wenn nicht als *κεφάλαιον* der Unterrichtsarbeit. Von den höheren Schulen im besonderen mag man je nach ihrer mehr humanistischen oder realistischen Tendenz entweder Weckung des historischen Sinnes oder Gewöhnung an exakte Beobachtung, jedenfalls die erste Anleitung zu wissenschaftlichem Denken und Arbeiten fordern. Leicht wird sich dieses oder jenes noch nachtragen lassen; im ganzen aber dürfte mit diesen groben Zügen das Bild, welches die Außenstehenden sich von den Aufgaben der Schule und des Unterrichtes zu machen pflegen, einigermaßen richtig wiedergegeben sein. Begnügen wir uns denn einmal mit diesem Befunde und versuchen wir, von den darin gegebenen Gesichtspunkten aus den Wert der politischen und der Kulturgeschichte für den Unterricht gegeneinander abzuwägen.

Nützliche Kenntnisse soll der Unterricht vermitteln. Nützlich kann irgend ein Wissen offenbar auf zweierlei Art sein: entweder durch seine unmittelbare Anwendbarkeit im praktischen Leben, oder durch eine Einsicht, die es uns erschließt. Die erste Möglichkeit kommt für uns nicht in Frage. Denn praktisch anwendbar ist natürlich die Bekanntschaft etwa mit der ersten Polnischen Teilung ebensowenig als die mit der Erscheinungszeit der Emilia Galotti oder den näheren Umständen bei der Entdeckung des Lachgases. Praktisch anwendbar sind eben historische Kenntnisse überhaupt nicht. Wie aber steht es mit den Einsichten, welche durch einen verständigen Unterricht, sei es in der politischen oder in der Kulturgeschichte, etwa den Schülern vermittelt würden? Nun, es kann doch wohl aus beidem nur ein und dieselbe Erkenntnis gewonnen werden: von dem nie stillstehenden Ablaufe einer Vielzahl von Kausalitätsreihen, die jede für sich die 'historischen Notwendigkeiten', in ihren vielfältigen Durchkreuzungen aber die 'historischen Zufälle' schaffen — wenigstens für unsere Art zu denken, wie wir gewissenhaft hinzufügen mögen. Und diese Einsicht läßt sich offenbar aus der Betrachtung der politischen Geschichte so gut gewinnen wie aus der der kulturgeschichtlichen Entwicklung. Ja vielleicht aus jener noch leichter, sintemalen sie uns eben schon besser bekannt und in ihren Zusammenhängen klarer aufgehellt ist. Und der historische Fortschritt, die nationale Bestimmung, die göttliche Weltregierung und was man sonst als 'Lehren der Geschichte' hinzustellen pflegt? — Zunächst ist das alles Metaphysik, Sache der philosophischen Reflexion, des nationalen Instinkts, der religiösen Empfindung — nicht der wissenschaftlichen, empirischen Erkenntnis. Sicher ist es hoch zu schätzen, wenn der Unterricht auch dieser

dunklen Gefühle Gewalt zu höherer Klarheit und Energie zu erheben vermag. Aber das kann nur geschehen durch die eigene immanente Kraft der historischen Kenntnisse, die er vermittelt, nicht durch aufdringliche Lehre; einfach deshalb, weil alle Anregung zur Bildung einer Weltanschauung, einer religiösen Überzeugung, ja selbst einer nationalen Gesinnung notwendigerweise auf jeden einzelnen Menschen in einer besonderen, spezifischen Weise wirken muß, die seiner individuellen psychischen Struktur entspricht. Die wünschenswerte Übereinstimmung im großen ganzen aber, welche allzugroßen Reibungen und Störungen im menschlichen Gemeinschaftsleben engerer und weiterer Kreise vorzubeugen geeignet ist, dürfte sich aus der Gleichheit der Lebensbedingungen, der Tradition und des allgemeinen Bildungsganges immer wieder von selbst herstellen. Doch lassen wir einmal den 'Gesinnungsunterricht' gelten und kehren wir zu unserer Frage zurück. Sollte wirklich eine Erscheinung wie die Friedrichs des Großen oder Bismarcks minder geeignet sein, zu nationalen Hoffnungen, philosophischen Reflexionen oder religiösen Stimmungen anzuregen als etwa die Gestalt eines Albrecht Dürer oder Goethe? Wir, das Volk der Dichter von gestern, das Volk der Tat von heute; wir, die wir morgen in der harmonischen Vereinigung selbstsicheren Handelns mit klarem, tiefblickendem Forschen und wurzelechtem, triebkräftigem Kunstvermögen ein neues, höheres Ideal freien Menschentums und germanischer Sonderart zugleich hinzustellen hoffen — sollten wir nicht ebensostolz sein auf die Männer der Tat, des Kampfes, der Organisation wie auf die des Schauens und Sinnens, welche unserer Vorzeit wechselnde Erscheinungsformen in sich darstellen? Und ist nicht jeder große Mann ein Mikrokosmos, ein Spiegel, aus dem das All, das ganze Menschentum uns menschlich begreiflicher, mit unseren eigenen Augen aufgefaßt, im engen Rahmen der Persönlichkeit schärfer umgrenzt und einheitlicher beleuchtet entgegentritt? Hat nicht Goethe die tiefsten Wurzeln menschlichen Handelns ebenso wie die breite, weitverzweigte, völkerbeschattende Krone menschlichen Schaffens uns lebendiger, voller, klarer vor die Augen gestellt, als mancher Gewaltige im Reiche des Handelns durch sein eigenes Wirken das vermag? Und bringt nicht umgekehrt Friedrich der Große die philosophische, Bismarck die religiöse Weltanschauung seiner Zeit und seines Volkes uns greifbarer, sinnenfälliger, weil persönlicher zum Bewußtsein, zur wirklichen Mitempfindung, als es durch das vollkommenste System historisch-philosophischer oder theologisch-dogmatischer Darstellung möglich wäre? Wahrlich, in jedem einzelnen dieser Großen haben wir das Ganze; ja, in diesem Weltumspannen liegt recht eigentlich das Geheimnis menschlicher Größe — zum wenigsten für uns Germanen. Einen Großen wirklich kennen lernen, sei es ein Mann der Tat, des Forschens oder Schaffens, das gibt uns mehr historisches Verständnis als alle Abschilderei der bunten Außenseite, des wechselnden Kostümes der Geschichte. Wer aber so vertiefen will im Unterricht, der muß sich erst recht bescheiden und kann nicht gleichzeitig auch ins breite gehen, in all das Einzelwesen kulturgeschichtlicher Entwicklung. Er muß um so strenger einem Faden folgen, auf einer verhältnismäßig schmalen Straße sich

halten. Dann bleibt ihm noch am ehesten die Zeit, den wirklich Großen, die auf diesem Wege ihm begegnen, eine gemächlichere Betrachtung angedeihen zu lassen und an ihrem Beispiele das Wesen menschlicher Größe überhaupt und das Wechselwirken zwischen dem einzelnen und seiner Zeit zu demonstrieren und damit Einsichten zu vermitteln, die sich aus der Betrachtung anderer Seiten menschlicher Entwicklung ohne Zweifel ebenfalls, aber auch nicht wesentlich anders gewinnen lassen würden. Und da dürfte denn als gangbarste Straße aus mehr berührten wie aus weiter nachzutragenden Gründen allerdings der ausgetretene Pfad der politischen Geschichte sich vor allen anderen empfehlen.

Aber, dürfte man uns weiter entgegenhalten, wenn wirklich aus der kulturgeschichtlichen Belehrung keine höheren Einsichten allgemeiner Art zu gewinnen sein sollten als aus dem altgewohnten Betriebe der politischen Geschichte, jedenfalls ist doch die Kenntnis der wissenschaftlichen, literarischen, künstlerischen Entwicklung auch für die Schüler, wie man sich leicht überzeugen kann, viel interessanter als die der öden Staaten- und Kriegsgeschichte? — Ich gebe zu: interessanter — das vieldeutige Wort entspricht durchaus dem verschwommenen Begriffe — interessanter allerdings erscheint die Kulturgeschichte wohl den meisten Menschen, den Erwachsenen so gut, die in ihrer Tageszeitung sich zu den jeweiligen Jahrhundert-Tagen gleich andächtig über Ludwig Tieck, Justus von Liebig oder Ralph Waldo Emerson belehren lassen, wie den Schülern, die aus historischen Jugendschriften ihre ersten Kenntnisse von der Erfindung der Buchdruckerkunst oder dem Leben im alten Mexiko schöpfen. Wie aber erklärt sich diese Tatsache? W a r u m erscheint die Kulturgeschichte 'interessanter' als politische Geschichte? Zunächst offenbar deshalb, weil sie mehr neue, unbekannte Tatsachen mitzuteilen hat. Das würde sich aber natürlich alsbald ändern, wenn der Schulunterricht einmal an Stelle der politischen ein entsprechendes Quantum kulturgeschichtlicher Kenntnisse ausstreuen wollte. Dann würde sehr bald die politische Geschichte denselben Reiz der Neuheit gewinnen, der heute ihrer glücklicheren Schwester eigen ist. Dazu kommt weiter, daß die Kulturgeschichte eine weit größere Mannigfaltigkeit der Erscheinungen aufzuweisen hat als die politische Geschichte, aus dem einfachen Grunde, weil wir unter jenem Sammelnamen eine ganze Reihe verschiedenartigster Einzeldisziplinen begreifen. Würden wir nun aber e i n e dieser Disziplinen zu eingehenderer Behandlung im Unterrichte auswählen — und das müßten wir doch eben tun, wenn etwas Zusammenhängendes und Ganzes dabei herauskommen sollte, auf dem ein ersprießlicher historischer Unterricht sich aufbauen könnte —, würden wir also etwa die Geschichte der Wirtschaftsformen, der bildenden Kunst, der Literatur, der wissenschaftlichen Forschung für sich allein in ihrem geschlossenen Gange und ihrer Absonderung von anderen Seiten des historischen Werdens betrachten, so dürfte jener Nimbus der 'Interessantheit' in den Augen vieler, denen die Kulturgeschichte nur ein Tummelplatz spielender Phantasie ist, rasch verblassen. Überhaupt wolle man nicht übersehen, daß es etwas ganz anderes ist, einen Gegenstand menschlichen Wissens ernsthaft studieren, als leichthin

daran naschen. Dem Schüler würde ohne Zweifel die schulmäßige Behandlung einer der genannten Disziplinen — immer die gleiche Qualität des Unterrichts vorausgesetzt! — ebenso als anständig zu tragende Bürde erscheinen wie jetzt die der politischen Geschichte. Für den Erwachsenen aber — für den reifen, nach Welterkenntnis strebenden Menschen, meine ich — dürfte die ernsthafte Beschäftigung mit jedem beliebigen Zweige historischer Forschung ungefähr den gleichen Reiz haben. Gewiß, ein Umstand spricht dabei noch mit: die Berufsstellung des einzelnen. Den Arzt werden leicht andere Seiten der geschichtlichen Entwicklung stärker anziehen, als den Theologen, den Techniker andere als den Künstler. Aber eben diese Erwägung führt uns wieder, da wir doch einmal wählen müssen, auf die Wahl der politischen Geschichte für den Schulunterricht. Denn an den Tatsachen und Zusammenhängen der politischen Entwicklung sind alle Menschen von heute gleichmäßig interessiert; ihre ungefähre Kenntnis bildet ein gemeinsames Bedürfnis aller künftigen Staatsbürger. Und wenn überhaupt praktische Lehren aus der Geschichte gezogen werden können, so dürften sie am ehesten auf diesem Gebiete zu suchen sein.

So viel von den Kenntnissen und Erkenntnissen, welche der geschichtliche Unterricht etwa vermitteln kann. Als zweite Aufgabe bezeichneten wir, bei diesem wie bei allem Unterrichte, die Entwicklung der geistigen Fähigkeiten. Wir können hier nicht das schwierige Problem der 'formalen Bildung' aufrollen; wir wollen auch diesmal die Sache rein empirisch ansehen. Welche Fähigkeiten könnte denn etwa, nach den Erfahrungen und Forderungen der Praxis, der Geschichtsunterricht pflegen und üben? Das Vermögen innerer, geistiger Anschauung räumlich und zeitlich entfernter Dinge und Verhältnisse, den Blick für die Wirklichkeit des Lebens und für das geschichtlich Mögliche, ein leidliches Verständnis für kausale Zusammenhänge, auch wohl einige psychologische Einsicht in das Seelenleben großer geschichtlicher Persönlichkeiten sowohl wie ganzer Völker — das wären wohl etwa die intellektuellen Fähigkeiten, die zu entwickeln der Geschichtsunterricht berufen sein dürfte. Erziehung zur Wahrhaftigkeit, Bescheidenheit, Einordnung in die menschliche Gemeinschaft mag man ihm zur weiteren Aufgabe stellen. Doch diese ethischen Wirkungen, und was man alles sonst noch etwa an Früchten vom Geschichtsunterrichte erwarten will, das liegt schon wieder in jenen Tiefen des dem Menschen selbst nur halbbewußten, den Blicken anderer fast ganz entzogenen Seelenlebens, auf welche der Unterricht berechnete und nachzurechnende Einwirkungen kaum auszuüben vermag. Und was die ungewollten oder, richtiger gesagt, unberechenbaren Einwirkungen angeht, welche die bloße Anschauung der geschichtlichen Tatsachen auf jedes empfängliche Gemüt von selbst ausübt, so ist wohl so viel ohne weiteres klar, daß ethische Wirkungen am ehesten zu erwarten sind, wo ein konkretes Handeln einzelner klar erkannter Persönlichkeiten, wo leichtfaßliche Willensakte mit ihren unmittelbar ersichtlichen, für den Handelnden wie für seine Umgebung fühlbaren Folgen dem jugendlichen Geiste mit suggestiver Kraft gegenübertreten, das heißt also vor allem bei der Betrachtung der politischen und nicht zum wenigsten der Kriegsgeschichte! Nicht minder

aber dürften psychologische Einsichten einfachster Art hier am ehesten sich gewinnen lassen, weil eben die mehr im realen Leben sich vollziehenden und mehr in die materielle Gestaltung des Daseins wirkenden politischen Handlungen leichter verständlich sind als die feinen Schwingungen eines rein intellektuellen oder ästhetischen Innenlebens, in denen sich die Entwicklung des Künstlers, des Dichters, des Philosophen bewegt. Aus dieser größeren, meinetwegen gröberen Sinnfälligkeit und Faßlichkeit der politischen Ereignisse ergibt sich auch ein (natürlich nur relativ) leichterer Einblick in die kausale Verknüpftheit der einzelnen Geschehnisse. Und endlich dürfte auch das Verständnis für die Bedeutung der geschichtlichen Realitäten in ihrer jedem Schema spottenden Vielgestaltigkeit und ihrer harten Unbiegsamkeit sich leichter erschließen lassen aus der Betrachtung der Welt, wo sich die Dinge hart im Raume stoßen, als jener anderen, in welcher deshalb immerhin der wahre Fortschritt der Menschheit sich, der politischen, sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung oft voraneilend, zu vollziehen oder doch anzubahnen pflegt, der Welt der Wissenschaft, Kunst und Spekulation.

Es wäre natürlich ungerecht, wollte man leugnen, daß auch aus kulturgeschichtlicher Belehrung reicher Gewinn für das Geistes- und Gemütsleben der Jugend sich würde ziehen lassen, sofern nur die sonstigen Umstände es erlaubten, ihr die nötige Breite und den wünschenswerten Zusammenhang zu geben. Doch mag an dieser Stelle ausdrücklich daran erinnert werden, daß wir ja in der Schule bei anderen Gelegenheiten kulturgeschichtliche Belehrung in reichem Maße zu bieten in der Lage sind und auch tatsächlich bieten. Ein gut Teil der fremdsprachlichen Lektürestunden, des deutschen Unterrichtes, der Erdkunde dienen zugleich unseren Zwecken. Weiteres mögen die naturkundlichen Disziplinen gelegentlich beitragen. So wird unseren Schülern am Ende eine ganze Fülle kulturgeschichtlicher Belehrung und Anregung zu teil, mit bestem Rechte und zu reichem Nutzen. Niemand wird dagegen etwas zu erinnern haben. Nur fordere man eben nicht — weil das Unmögliches fordern heißt —, daß ein systematischer, zusammenhängender Unterricht über die Entwicklung der menschlichen Kultur erteilt werde, und vor allem verlange man solche Leistung nicht von dem Geschichtsunterrichte, dessen knappe Zeit auch ohnehin vollauf in Anspruch genommen ist.

In Ansehung der übrigen, oben angeführten Ziele des Unterrichtes können wir uns, soweit unsere Kontroverse sich überhaupt damit berührt, kurz fassen. Zu Ordnung, Fleiß und verständiger Arbeit erziehen helfen, das kann und soll natürlich jeder Unterricht; der Geschichtsunterricht dürfte sich darin nicht wesentlich vom mathematischen oder sprachlichen Unterrichte unterscheiden, und noch weniger kann von einem qualitativen Unterschiede zwischen verschiedenen Zweigen oder Behandlungsweisen des geschichtlichen Unterrichts die Rede sein. Die Weckung vaterländischen Sinnes sodann, die man ja dem Geschichtsunterrichte zur besonderen Aufgabe zu stellen pflegt, kann an sich wohl durch die Betrachtung wissenschaftlicher oder künstlerischer Großtaten der Vorfahren ebensogut erzielt werden als durch die Bewunderung ihrer

kriegerischen, politischen und wirtschaftlichen Erfolge — wenn es erlaubt sein mag, hier der Kürze halber nur die Sonnenseite und die Silberblicke des nationalen Lebens ins Auge zu fassen. Immerhin wird gerade das, was man heute vorzugsweise nationale, patriotische Gesinnung nennt, das entschlossene Eintreten für die nationale Staats-, Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung der Gegenwart, sich wieder am leichtesten ergeben aus der genaueren Betrachtung der politischen Geschichte unserer Nation, ihres einzig in der Geschichte dastehenden tausendjährigen Ringens nach dem nationalen Staate. Von den etwaigen Wirkungen der geschichtlichen Belehrung auf das religiöse Empfinden der Schüler war im Vorbeigehen schon die Rede. Auch hierfür vermochten wir dem kulturgeschichtlichen Vorstellungskreise keine höhere Fruchtbarkeit beizumessen als dem der politischen Geschichte. Und ebensowenig endlich dürfte eine solche stärkere erziehliche Kraft der kulturgeschichtlichen Belehrung sich erweisen lassen in Hinsicht auf die Schulung des historischen Sinnes und des wissenschaftlichen Denkens überhaupt. Eher möchte man auch hier der herkömmlichen Bevorzugung der politischen Geschichte das Wort reden, da ein Wissensgebiet, welches, wie wir öfter schon hervorheben mußten, von der wissenschaftlichen Forschung in jahrhundertelanger, fleißiger und scharfsinniger Arbeit bereits aufs gründlichste durchackert wurde, gewiß zur wissenschaftlichen Schulung künftiger Forscher sich besser eignen dürfte, als ein erst halbumgebrochenes Neuland, wie es doch die Kulturgeschichte im wissenschaftlichen Sinne heute noch ist.

Wenn wir also nach alledem dem Unterrichte in der Kulturgeschichte keinen höheren Wert zuzuerkennen in der Lage sind als dem in der politischen Geschichte, so bleibt doch den Verehrern eines vorwiegend kulturgeschichtlich gefärbten Geschichtsunterrichts immer noch die Möglichkeit, ihre Ansprüche an den Unterricht darauf zu gründen, daß sie die kulturgeschichtlichen Tatsachen höher bewerten in ihrer Bedeutung für die Menschheit, als die der politischen und Kriegsgeschichte; daß sie die Aufhebung der Sklaverei, die Erfindung der Schutzpocken-Impfung oder die Entdeckung der Spektral-Analyse für eine unendlich größere, genialere und segensreichere Tat erklären als die gewaltigsten und glorreichsten Kriege! Ja, die Kriege! Da haben wir den wuchtigsten Stoß zu parieren, dem geschlossensten Ansturm stand zu halten. Denn da erhalten unsere Kulturfreunde gewaltige Verstärkung durch alle die Friedensapostel, Antimilitarier, Intellektuellen, Feministen und wie die sonstigen Spezialitäten einer allzusehr vom Boden der realen Lebensbedingungen abgelösten Kulturgesellschaft zu nennen sein mögen, und alle sind sie einig, Gute und Böse, Gerechte und Ungerechte, in der leidenschaftlichen Verurteilung jener 'Reste der Barbarei' und schwungvoller Verherrlichung des reinen Friedens-, Arbeits- und Geisteslebens! Es wäre töricht, diesem Ansturme damit begegnen zu wollen, daß man etwa mit gleicher Einseitigkeit den Krieg als die höchste und letzte Äußerung menschlicher Kraftentfaltung und Geistesanspannung in den Himmel erhöbe, wenngleich man sich dazu unseres Erachtens keiner schlimmeren Übertreibungen schuldig zu machen brauchte, als sie von den

Gegnern des Krieges tagtäglich ausgesprochen werden. Wir brauchen uns nicht einmal zu Anwälten des Beklagten aufzuwerfen. Für unsere Frage genügt es vollauf, wenn wir feststellen: Die Kriege haben sich bis heute — und die Geschichte hat es nur mit der Vergangenheit zu tun — stets wiederholt; sie haben immer die Menschen, welche von ihnen in Mitleidenschaft gezogen wurden, in ihrer ganzen materiellen und seelischen Existenz erschüttert; sie haben zu allen Zeiten tiefe und nachhaltige Wirkungen geübt und oftmals die gesamte politische wie kulturelle Entwicklung eines Volkes, ja der Menschheit auf lange hinaus und aufs entschiedenste beeinflußt. Diese Erwägung allein, so meinen wir, sollte doch schon genügen, der Kriegsgeschichte ihren Platz, und zwar einen recht breiten Platz im Unterrichte zu sichern. Es mag darin bisweilen des Guten zu viel geschehen; das ist natürlich nicht zu billigen. Kriegerische Verwicklungen, die weder vom nationalen noch vom allgemeinmenschlichen Standpunkte aus für uns Deutsche besondere Bedeutung haben, gehen natürlich die deutsche Schule nichts an. Auch sollte der Unterricht stets auf eine Einsicht in die tieferen Ursachen eines Krieges, auf eine klare Anschauung der ringenden Mächte, auf einen Überblick über den allgemeinen Verlauf der Kriegsoperationen, auf die Beachtung der einspielenden Einflüsse nichtmilitärischer Natur, endlich auf die Erfassung der politischen, kulturellen und geistigen Wirkungen des Kampfes — kurz auf die Erkenntnis der allgemeinen geschichtlichen Bedeutung eines jeden Krieges mehr Gewicht legen als etwa auf das Verständnis der strategisch-taktischen Details oder gar auf die genauere Vertrautheit mit den Zufälligkeiten eines einzelnen Schlachttages. Daß da manchmal ein bischen mehr Reserveoffiziertum unbewußt sich geltend machen dürfte, als gerade nötig und vielleicht auch wünschenswert, das mag ruhig zugegeben werden. Aber so ganz obenhin lassen sich denn doch auch die Einzelheiten — bei den Hauptaktionen wenigstens, den großen Entscheidungen der Weltgeschichte — nicht immer behandeln. Denn hier gilt es auch, den Forderungen der Didaktik Rechnung zu tragen, und diese verlangt von dem Lehrer vor allem eine möglichst anschauliche, konkrete, von allen mehrdeutigen Wendungen und leeren Phrasen freie Darstellung.

Damit sind wir noch einmal in den Bereich der didaktischen Erwägungen eingetreten, und da wäre denn noch mancherlei zu sagen — nicht zur Verteidigung der Kriege, wohlgemerkt, wohl aber der Kriegsgeschichte und ganz besonders ihrer Berücksichtigung, ja Bevorzugung im Unterrichte. Vor allem läßt sich doch die Tatsache weder übersehen noch ableugnen, daß nichts sicherer die Aufmerksamkeit und Teilnahme der Schüler findet als eben die Kriegsgeschichte. Das ist eine alte Erfahrung. Die heutigen Gegner der 'Jahreszahlen und Schlachten' haben sie sicher in ihrer Jugend an sich selber auch gemacht und könnten bei einiger Selbstbesinnung sich wohl noch überzeugen, daß es keineswegs die schlechtesten Instinkte waren und sind, welche sich in diesem freudigen Entgegenkommen aussprechen. Nein, gerade die besten und kräftigsten Triebe der jugendlichen Geistes-, Gemüts- und Willensbildung finden sich in diesen Unterrichtsstunden gefördert und angeregt:

der Geistesbildung, dieweil ein solcher Krieg ein so handgreifliches, großzügiges, durch feste Lokalisation und entgegenkommende Vorstellungen aus der Gedankenwelt des kampflustigen Knabenalters besonders leicht verständliches historisches Faktum ist, nicht die Spur von des Gedankens Blässe angekränkelt wie mehr oder weniger alle die andern, dem jugendlichen Gesichts- und Gedankenkreise noch so fernliegenden Erscheinungen des menschlichen Gemeinschafts- und Geisteslebens; der Gemütsbildung ferner, weil noch jeder echte Junge mit Alarich gejauchzt hat, als es auf Rom ging, und jeder unverdorbene Jüngling mit Körner geschwärmt und geschworen; weil Kameradschaft, Ritterlichkeit, Hingabe an ein hohes Ziel nun einmal deutschen Gemütern als Tugenden erscheinen, und weil diese Tugenden nirgends augenfälliger, verständlicher dem jugendlichen Geiste entgegentreten als auf der Walstatt; der Willensbildung endlich, weil die lebhafte Teilnahme an einer Handlung, die mit dramatischer Eindringlichkeit die größte Durchsichtigkeit des psychologischen Gewebes verbindet, den Geist zu einer so energischen Anspannung veranlaßt, daß man mit einigem Rechte von einem geistigen Miterleben, Mithandeln reden kann, das einer wirklichen Willensübung wenigstens so nahe kommt, als das überhaupt bei einem rein intellektuellen Vorgange möglich ist.

Kurz gesagt: der Krieg ist der Jugend das greifbarste, verständlichste Bild eines großen Schicksals. Mit unbeirrtem Instinkte sieht sie in allen Kriegswirren und Kriegsnöten zunächst nur das Große. Und darin hat sie recht. Gewiß, es hat auch elende Kriege gegeben, Kriege, an denen schlechterdings nichts Großes und nichts Edles zu entdecken ist, die der Geschichtschreiber nur schwer sine ira darzustellen vermag. Aber, *μὰ τὸν Δία*, weiß denn die gepriesene Kulturgeschichte nur Erfreuliches zu melden? Es hat, denke ich, auch elende Friedensperioden gegeben in der Geschichte der Menschheit, Zeiten erbärmlichen Kulturverfalls, der keineswegs immer kriegerischen Störungen schuldzugeben war, sondern ebensooft in der Stagnation einer allzu friedensseligen Gesellschaft seinen Grund hatte, Zeiten wirtschaftlichen Niederganges, sozialen Jammers, geistiger Sterilität. Wie oft erschien da gerade der Krieg als das erlösende Gewitter nach unerträglicher Schwüle und Dürre! Wer aber wollte darum die ganze menschliche Kultur verachten! Wer wollte z. B. fordern, daß man von Goethe schweige, weil es vor ihm und nach ihm kümmerliche Poeten gegeben hat, deren anspruchsvolle Bände den Bibliothekaren für ewige Zeiten im Wege stehen, und gewissenlose Schreiber, die mit ihren Erzeugnissen Tausende und Abertausende seelisch vergiftet haben! Sollte denn dieselbe Wahl und gerechte Würdigung nicht auch bei der historischen Beurteilung der Kriege und bei der Abschätzung ihres Wertes für den Unterricht zu fordern sein?

'Aber die Kriege bringen stets Unheil, auch die größten und edelsten — wenn der Ausdruck überhaupt gestattet ist —, jedenfalls weit mehr Unheil als Segen!' — Wer wollte es leugnen: der Krieg ist eine furchtbare, unerbittliche, blindwaltende Macht, das Grab unendlich vieler fleißiger Arbeit, unendlich vielen menschlichen Behagens, unendlich vielen stillen Glücks, eine Quelle un-

gemessener körperlicher und geistiger Qualen und lang nachzitternden Leids. Er bringt — jeder Krieg — Unheil genug über die Menschheit. Gewiß, aber doch nicht nur Unheil. Und die Frage wäre doch erst noch zu entscheiden, was schwerer wiegt für das allgemeine Wohlergehen der Menschheit, das Böse oder das Gute, das der Krieg erzeugt. Da werden freilich die Urteile noch lange weit auseinandergehen. Vor allem wird man behaupten, das Gute, das die Kriege wirklich gebracht, habe sich auch ohne so furchtbare Opfer erreichen lassen. Ja, behaupten läßt sich das, auch hoffen für die Zukunft. Aber geschehen ist es nun einmal nicht so, und die Geschichte hat es eben leider nur mit den Wirklichkeiten der Vergangenheit zu tun, nicht mit den Möglichkeiten und Hoffnungen der Zukunft. Derer mag die Poesie, die Philosophie, die Religion sich annehmen; sie alle haben ja auch in der Schule ihr gewichtiges Wort zu sprechen. Die Geschichte aber muß die Tatsachen der Vergangenheit hinnehmen, wie sie die Forschung aufzeigt, und darf sie auch dann nicht verschweigen oder verhüllen, wenn sie ihr nicht gefallen. Tatsächlich verdankt nun die Menschheit den Kriegen, wie niemand leugnen kann, Gutes genug. Aber wenn sie ihr auch wirklich nur Böses eingebracht hätten, so wäre doch darum erst recht von ihnen zu reden. Denn die Übel sind leider für uns Menschen noch weit empfindlicher und darum wichtiger als die Güter des Lebens. Aber, sei dem wie ihm sei: jedenfalls bleibt ein Krieg, ein Volkskrieg wenigstens, der um die höchsten Güter und mit der höchsten Anspannung aller materiellen und geistigen Kräfte geführt wurde, etwas Großes. Das Große im Leben, im Innenleben des Menschen, sind nun einmal nicht die Kindstaufen und Sängerfeste. Wahre Größe ist von Tragik nicht zu trennen. Fragt Bismarck, fragt Luther, fragt selbst Goethe! Und so sind denn eben auch die Kriege trotz oder wegen der furchtbaren Tragik, die gerade den gewaltigsten von ihnen innewohnt, etwas Großes, etwas Erhebendes. Sie regen das Menschenherz im Innersten auf; sie erschüttern es aufs gewaltigste, doch sie erheben es zugleich zu den höchsten Höhen seelischen Aufschwunges. Und nicht nur das Denken und Empfinden des einzelnen hebt der Krieg weit über die Alltagssphäre — das tut das Leben auch sonst wohl; doch was weiß die Geschichte davon! —, sondern das ganzer Völker! Und nicht nur ihr Denken und Empfinden, sondern auch ihr ganzes Können und Wollen. Mit Recht sagt Pflugk-Hartung von dem Siebziger Kriege: 'Die Vollkraft, das Mark der Nationen zeitigte die Entscheidung.'

So sind wir denn ganz unvermerkt doch zu einer Art Apologie des Krieges gelangt — sehr wider Willen. Es bewährt sich eben auch im Geistesleben das Gesetz von der Erhaltung der Kraft, demzufolge jeder Angriff Widerstand und jeder Stoß den Gegenstoß hervorruft.

Wir hoffen jedenfalls gezeigt zu haben, daß die verhältnismäßig breite Behandlung der Kriegsgeschichte in unseren Schulen wohl berechtigt, ja notwendig ist. Damit wäre dann wenigstens dasjenige Argument, welches gegen die Bevorzugung der politischen Geschichte im Unterricht als schwerstes Geschütz ins Feld geführt zu werden pflegt, wohl seiner durchschlagenden Kraft

beraubt. Immerhin sei noch ein Wort über die politische Geschichte im allgemeinen hinzugefügt. Sind die Kriege unvermeidlich für die Erhaltung der Staaten — und der bisherige Verlauf der Geschichte wenigstens spricht dafür —, so sind die Staaten ihrerseits notwendig für den ruhigen, gesicherten Bestand der menschlichen Kultur. Das bedarf ja wohl keines weitläufigen Beweises; wenn etwas aus der Geschichte zu lernen ist, so ist es das. In der staatlichen Ordnung findet alle und jede Kultur ihren festen Grund und befriedeten Wirkungskreis. Von diesem festen Boden aus mag denn wohl die Kultur eines Volkes in Friedenszeiten auch über die schützenden Grenzen hinausgreifen und in vielfältiger Verbindung mit der Kulturarbeit anderer Nationen einen Schatz gemeinsamen Kulturbesitzes der Menschheit schaffen. 'Der Menschheit' — man erkennt sofort, welche starke Übertreibung noch auf lange hinaus in dem Worte liegt. Und so lange mindestens, bis die ganze Menschheit wirklich einmal eine Kulturgemeinschaft bildet, bedarf alle höhere Kultur jedenfalls der schützenden Wälle geordneter Staaten. Solange es aber selbständige Staaten mit sich kreuzenden Interessen gibt, wird man die Kriege schwerlich aus der Welt schaffen. So lange also wird alle Kultur ihre Grundlage im Staatsleben, alles staatliche Dasein seine Sicherung letzten Endes im Kriege finden. Und so lange wird auch das Wort Ciceros seine Geltung behalten, den man doch gewiß keiner übertriebenen Vorliebe für den Krieg wird bezichtigen wollen, und der doch bekennen muß: 'Nimirum — dicendum est enim, quod sentio — rei militaris virtus praestat ceteris omnibus. . . . Omnes urbanae res, omnia haec nostra praeclara studia et forensis laus et industria latent in tutela ac praesidio bellicae virtutis.'

VOM ARBEITSTISCHE DES GESCHICHTSLEHRERS

Von THEODOR SORGENFREY

Je mehr sich die Wissenschaften vertiefen, um so schwerer wird es ihren Jüngern gemacht, sich auch nur in einzelne Teile hineinzuleben. Schon auf der Universität treten dem, der sich auf das höhere Schulamt vorbereitet, dadurch besondere Hindernisse entgegen, daß ihm nicht ein bestimmter Studiengang wie den Jüngern anderer Wissenschaften vorgeschrieben wird. So mancher ist deshalb nicht zum Ziel gekommen, weil er auf Abwege geriet und über dem Einzelnen das Ganze aus dem Auge verlor. Nicht zuletzt gilt dies vom Studium der Geschichte. Gerade die Geschichtswissenschaft ist von Jahr zu Jahr weiter und weiter in die Tiefe gegangen: soll denn der Student gleich den Professoren auch nur alte oder mittelalterliche oder neuere Geschichte studieren? Nur in Rostock vertritt zur Zeit noch ein Professor das ganze Gebiet der Geschichte, auf allen anderen Universitäten des Deutschen Reichs und Österreichs ist Arbeitsteilung eingetreten. Und doch lassen sich für die Schule nur Vertreter der gesamten Geschichtswissenschaft gebrauchen. Die Frage nach ihrer wissenschaftlichen Heranbildung ist jüngst, zunächst allerdings mit besonderer Berücksichtigung der österreichischen Verhältnisse, von Adamek[1]) erörtert worden. A. schickt seiner Erörterung drei Leitsätze voraus: Für die Schulwissenschaft, in der einem Lehrer zu unterrichten obliegt, muß er entsprechend fachwissenschaftlich gebildet sein; er muß sich aber auch auf seine erziehliche Tätigkeit vorbereitet haben; er muß zu sittlich wertvoller Arbeit innerhalb einer bestimmten Berufsgruppe gelangen. Um den richtigen Weg zu finden, erörtert A. den Begriff wissenschaftlicher Tätigkeit, die er 'als eine aus dem reinen Wissenstriebe entspringende methodische Bemühung' verstanden wissen will, 'an einem bestimmten Gegenstande als Erkenntnisobjekte dessen einzelne Bestandselemente auszulösen, deren Beziehung durch Aufzeigung der Realgründe nachzuweisen und so zu einer möglichst genauen und möglichst sicheren Erkenntnis des Objekts, sowie zu entsprechender Werturteilung zu gelangen' (S. 11). Diesen Satz wendet A. auf die Geschichte und geschichtliche Betrachtungsweise an. Da die Geschichte zu den Wissenschaften und nicht zu den Künsten gehört und es eine allgemeine Vorstellung von dem Wesen der Geschichte gibt, so betrachtet sie A. zunächst als Gesetzeswissenschaft, indem

[1]) Die wissenschaftliche Heranbildung von Lehrern der Geschichte für die österreichischen Mittelschulen. Erörterungen und Vorschläge von Dr. Otto Adamek. Innsbruck, Wagnersche Universitätsbuchhandlung 1902.

er die Soziologie als Wissenschaft der Geschichte bespricht und diese dabei als vergleichende Typenlehre der dem menschlichen Gemeinschaftsleben eigenen Gestaltungen feststellt. Die Soziologen bauen aber ihre Darlegungen auf naturwissenschaftlicher Grundlage auf; die vergleichende Typenlehre kann jedoch nicht auf dem Boden naturwissenschaftlicher Ausbildung erfolgen, sondern auf dem für geschichtlich-sprachliche Forschung notwendigen (S. 73). Dazu kommt die Auffassung der Geschichtswissenschaft als Kulturgeschichte, die A. ablehnt, indem er in der Kulturgeschichte weder eine besondere Wissenschaft, noch die von den Forschern und Verteidigern der Kulturgeschichte als besonderer Wissenschaft dargelegten Gedanken und gebotenen Ausführungen als Richtschnur für die Ausbildungsweise von Historikern annehmen kann (S. 87). Von diesen Begriffsbestimmungen hängen nun die Forderungen ab, welche an die Ausbildung des Geschichtslehrers zu stellen sind. A. betont mit Recht, wie wichtig für den Geschichtslehrer juridische Schulung ist, wie von ihm nationalökonomische Studien gefordert werden müssen, wie aber nicht minder unentbehrlich die philologische Schulung sich erwiesen hat. So ergibt sich eine Fülle dessen, was der einzelne verarbeiten soll, welche das Durchschnittsmaß der Aufnahmefähigkeit übersteigt. In Rücksicht hierauf fordert A. für den Historiker die Ausscheidung des Studiums der wissenschaftlichen Erdkunde, so wenig auch bei Kausalerklärungen auf dem Gebiete der Geschichte die Erdkunde entbehrlich ist. Aber die wissenschaftliche Erdkunde strebt heute nach mathematisch-physikalisch-geologischer Ausbildung, und so mancher Freund der Erdkunde befürchtet, daß jene Kategorien von Geographen, welche mit den Geschichtswissenschaften Fühlung besitzen, mit der Zeit aussterben müssen. Nach A. kommt für den, der Geschichte studiert, die Anthropogeographie in Frage — der künftige Gymnasiallehrer wird mit dem Geschichtsstudium Sprachstudium verbinden, sei es nun mit der alten Geschichte Latein und Griechisch oder mit mittlerer und neuerer Deutsch, Französisch, Englisch. Auf diese Verbindungen gründet A. seinen Studienplan zunächst für österreichische Verhältnisse, doch kann er auch für die Verhältnisse im Deutschen Reiche benutzt werden. Überall werden die besonnenen Vorschläge, die auch den Besuch eines Kollegs über Institutionen, jetzt heißt es ja wohl Einführung in das römische Privatrecht, römischen Zivilprozeß, Nationalökonomie und Kunstgeschichte nicht außer acht lassen, Beifall und Billigung finden, denn sie berücksichtigen nicht nur die Wissenschaft, sondern auch die Verhältnisse, in denen später der Lehrer der Schule dienen soll. Ganz besonders aber verdient A. Dank, daß er dem künftigen Mittelschullehrer, wie ja die Österreicher den studierten Lehrer nennen, mit der nötigen Vorbildung des Fachmanns die Möglichkeit geschaffen wissen will, daß er eine wenn auch noch so kleine wissenschaftliche Tätigkeit entfalte. Diese wissenschaftliche Tätigkeit ist nicht hoch genug anzuschlagen, sie ist ein Segen für den Lehrer, und ihrer bedarf er unbedingt, um nicht zum Handwerker zu werden und den Glauben an sich und seine Berufsaufgabe zu verlieren. Nicht zuletzt sei A. auch dafür gedankt, daß er der alten Sitte das Wort redet, nach der eine gute Dissertation eine Hausarbeit in der Staats-

prüfung ersetzt. Da trifft sich A. mit der Anschauung von Rethwisch, der in der Einleitung zu dem neuesten Jahresberichte 1901 so energisch und so überzeugend für die Promotion eintritt, daß jeder Freund der Wissenschaft und des höheren Lehrerstandes wünschen möchte, es werde allgemeiner Brauch, wie er vor einem Menschenalter an einer deutschen Universität unter Ritschls Einfluß galt, daß niemand sich zur philologischen Staatsprüfung für das höhere Lehramt meldete, ohne vorher promoviert zu haben. Gerade für den Geschichtslehrer bieten sich in seinem Berufskreise, mag er auch noch so eng sein, Mittel und Wege genug, wissenschaftlichen Sinn zu betätigen: wie dringend wünschenswert ist es, daß alle lokalgeschichtlichen Bestrebungen von fachmännisch geschulten Männern geleitet werden. Auch außerhalb der engeren Grenzen, für die A. zu sorgen strebt, werden die sachgemäßen und sehr empfehlenswerten Vorschläge nicht unbeachtet bleiben.

Auch aus Österreich stammt Gindely-Mayers[1]) Lehrbuch. Die 10. verbesserte Auflage eines Schulbuchs hat sich freilich Heimatsrecht erworben, und es kann nicht mehr die Frage nach seiner Brauchbarkeit im allgemeinen gestellt, sondern es muß vielmehr zugesehen werden, ob es nicht veraltet ist. Die ganze Anlage von G.s Lehrbuch auch in der Bearbeitung von Mayer will der jetzt an den meisten höheren Schulen Deutschlands für alte Geschichte zur Verfügung stehenden Zeit nicht entsprechen, da es sich nicht auf Griechenland und Rom beschränkt, sondern allgemeine Geschichte des Altertums bietet, wie sie Ed. Meyer in seiner Geschichte des Altertums zur wissenschaftlichen Darstellung bringt. Nicht um grundsätzlicher Erörterungen willen, sondern um den Unterschied gegenüber den Lehrplänen für preußische Schulen von 1901 zu betonen, muß erwähnt werden, wie die Einleitung schon sehr weit ausholt, indem sie mit der prähistorischen Zeit beginnt und dann von Menschenrassen sowie von Quellen und Hilfswissenschaften handelt. Der 1. Abschnitt der Geschichte bespricht die asiatischen und afrikanischen Kulturvölker in großer Ausführlichkeit und unter Berücksichtigung der Zeitangaben, wie sie Ed. Meyer als richtig annimmt, in schlichter, aber lesbarer Form, wobei auch mit Literaturangaben nicht gespart wird. Gerade der Zweck dieser Literaturangaben will in einem Schulbuche nicht recht einleuchten, wenn auch zugegeben werden soll, daß durchweg die besten Bearbeitungen und die wichtigsten Quellen angeführt werden. Aber für wen? Dem Schüler kann nur in ganz vereinzelten Fällen diese Ausführung von Nutzen sein, dem Lehrer wird die Auswahl nicht genügen, er muß sich doch eingehender in Quellen und Bearbeitungen vertiefen. Gar manches angeführte Werk, z. B. Ed. Meyers Geschichte des Altertums, ist von einem Gymnasiasten kaum zu verstehen, neben Curtius (S. 40) stehen Busolt, Holm und Beloch so friedlich nebeneinander, als ob aus ihnen ein Unkundiger in gleicher Weise griechische Geschichte lernen könnte wie aus Mommsen (S. 122) und Peter römische. Dabei ist leider auch nicht immer

[1]) Gindelys Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für die oberen Klassen der Gymnasien, bearbeitet von Dr. F. M. Mayer. I. Band: Das Altertum. 10. verb. Auflage. Wien und Prag, F. Tempsky 1900.

die neueste Auflage angegeben, wo es unbedingt nötig war, z. B. S. 20 bei Friedländers Sittengeschichte, deren einzelne Ausgaben doch so sehr verschieden sind. Dieses Nebeneinanderstellen von Büchern, die so ganz verschiedene Ziele verfolgen, ohne jede aufklärende Bemerkung muß eher irre führen als in das Studium der Geschichte einführen: sollen in einem Schulbuche Literaturangaben nicht fehlen, so darf auch eine nähere Bestimmung nicht unterlassen werden. In nicht wenigen Teilen der, wie bei einer 10. Auflage natürlich ist, durchweg abgerundeten und auch sachlich einwandfreien Darstellung ist der Schule keineswegs Rechnung getragen. Die an und für sich sehr wohl lesbaren Auseinandersetzungen über die asiatischen und afrikanischen Kulturvölker, die fast breit zu nennende Erzählung der Messenischen Kriege, die eingehende Behandlung der Diadochenstaaten, die römische Vorgeschichte sind doch für Schulzwecke zu ausführlich gehalten. Mit der ausgedehnten Darstellung alles dessen, was je im Unterrichte in Frage kommen kann, steht in engstem Zusammenhange die geradezu erdrückende Fülle von Jahreszahlen, wenn auch viele der älteren Zeit durch Fragezeichen schon als unsicher gekennzeichnet sind. Sollte nicht endlich von der Chronologie der älteren Zeit ebenso abgesehen werden, wie die Mythen und Fabeln aus dem Geschichtsunterrichte der oberen Klassen verbannt worden sind? Je geringere Zeit jetzt auch in Österreich für die oberste Stufe des Unterrichts in der alten Geschichte zur Verfügung steht, um so sorgfältiger muß alles beseitigt werden, was irgend entbehrt werden kann, um Raum und Zeit zu gewinnen — hierher gehört besonders, daß das Zahlenmaterial beschränkt, daß in der griechischen Geschichte die Zeit vor Solon, in der römischen die vor Pyrrhus in der größten Kürze behandelt, alle andere alte Geschichte nur episodisch da eingeschaltet wird, wo sie mit Griechenland oder Rom in Berührung kommt. Vielleicht bietet aber Gindelys ausführliche Darstellung von Teilen der alten Geschichte, die im Unterrichte gar nicht oder doch nicht so ausführlich behandelt werden, dem strebsamen Gymnasiasten Anregung, um auch nach dieser Seite hin sein Wissen zu bereichern und somit auch für die Auffassung der griechischen und römischen Geschichte als Gliedern der alten Geschichte den richtigen Standpunkt zu gewinnen. Nicht unerwähnt soll auch bleiben, wie bei G.-M. die einzelnen römischen Magistrate in ihrer Tätigkeit scharf umschrieben sind, ein Kapitel römischer Geschichte, das für das Verständnis der inneren Entwicklung ja von nicht geringer Bedeutung ist. Die chronologische Geschichtstafel stellt die gesamte alte Geschichte als Einheit dar und bietet eine sehr gelungene synchronistische Übersicht, wenn auch bei den älteren Angaben das Fragezeichen eine nicht unbedeutende Rolle spielt und so manche der Schule erspart bleiben konnte. Gerade aber dieser Überblick wird das Verständnis für Ursache und Wirkung, wird die Einsicht in den inneren Zusammenhang der Dinge klarlegen und befestigen. Ein besonderer Anhang, von Julius Jüthner bearbeitet, ist der Abriß der Kunst- und Kulturgeschichte des Altertums, der durch eine reiche Auswahl guter bildlicher Darstellungen erläutert wird. Gerade die auch hier überall hervortretende Berücksichtigung der afrikanischen und asiatischen Kulturwelt bietet schöne

Parallelen. Nur vereinzelt stehen die Abbildungen nicht auf der Höhe der Ausstattung, deren sich sonst das Buch erfreut, z. B. S. 288 die Porta nigra, nur vereinzelt ist die Erläuterung nicht durchsichtig genug, wie S. 266, wo der Grundriß des griechischen Hauses die Bezeichnungen der einzelnen Gemächer entbehrt, wie S. 290 das römische Haus bietet und vor anderen von Luckenbach in Kunst und Geschichte I geboten wird.

Von anderen Gesichtspunkten aus hat Ulbricht[1]) seine Aufgabe angegriffen. Seit U. zum erstenmal die alte Geschichte als ersten Teil der im Verein mit Kämmel bearbeiteten Grundzüge behandelt hat, sind 13 Jahre verflossen, und die Ziele des Unterrichts in der alten Geschichte sind bei weitem bescheidener geworden. Freilich an den sächsischen Gymnasien, für die U. seine Arbeit wohl zunächst bestimmt hat, wird der alten Geschichte ein zweijähriger Kursus auf der Oberstufe vergönnt, aber nur zwei Stunden wöchentlich, während vor 1892 in Preußen für dieselbe Zeit drei Stunden in der Woche bestimmt waren. Als besondere Eigentümlichkeit dieser Grundzüge ist hervorzuheben, daß U. bestrebt ist, für ein eingehendes Studium der Geschichte, soweit es auf höheren Schulen betrieben werden kann und darf, die ersten Grundlagen zu schaffen. Daher versucht U. vor allem die geschichtlichen Grundbegriffe namentlich des wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und staatlichen Lebens zu klarer Darstellung zu bringen und demnächst die Einsicht in den tiefen Zusammenhang der Dinge vorzubereiten, insbesondere auf die Wechselwirkung hinzuweisen, welche zwischen der wirtschaftlich-sozialen und geistigen Entwicklung eines Volkes einerseits und seinen politischen Schicksalen anderseits besteht. Damit ergibt sich eine zwar schwere, aber auch allein der höheren Schule angemessene Aufgabe; wer sie zu erfüllen trachtet, für den ist Geschichtsunterricht nicht Einprägung eines gewissen Gedächtnisstoffes. Nicht minder will U. sein Buch auch von dem Primaner noch gern in die Hand genommen wissen als ein Hand- und Hilfsbuch, auf dessen Grundlage das Wissen der alten Geschichte lebendig erhalten, ergänzt oder der Zusammenhang ganzer Entwicklungsreihen vergegenwärtigt werden kann. Wer das Buch auf diesen Gesichtspunkt hin prüft, wird bekennen müssen, daß U. seiner Aufgabe in hohem Maße gerecht geworden ist. Mit sicherem Blicke hat er an besonders geeigneten Stellen die geschichtlichen Grundbegriffe abgeleitet und dargelegt. In der ersten Hälfte des Mittelalters der griechischen Geschichte, so nennt U. die mykenische Zeit, wird die Natural- und Hauswirtschaft zur Anschauung gebracht (I 13 f.), in der Blütezeit Athens unter Perikles findet sich eine treffliche Übersicht über die Großindustrie und Sklavenwirtschaft des V. Jahrh. (I 80 f.). In gleich trefflicher Weise werden die Kämpfe zwischen Pompejus und Cäsar (II 92) behandelt, und hierdurch ist das Verständnis für die in den oberen Klassen vorwiegend in Frage kommende Zeit vermittelt, wie nicht minder die im Anschlusse an die Kultur im römischen Revolutionszeitalter (II 115 f.) gebotene Übersicht über Literatur

[1]) Grundzüge der Alten Geschichte von Dr. Edmund Ulbricht. I. Griechische Geschichte. II. Römische Geschichte. 3. neubearb. Aufl. Dresden, Damm 1902.

und Wissenschaft das enthält, was ein Gymnasiast der obersten Klassen wissen sollte, leider aber in so manchem Falle nicht weiß. Mit Recht weist U. mit allem Nachdruck auf die Bedeutung gerade der alten Geschichte für eine spätere Beschäftigung mit einer neueren hin. Hier müssen jene geschichtlichen Grundbegriffe entwickelt werden, mit denen auch in der neueren Geschichte immer wieder zu operieren ist. Dem norddeutschen Brauche gemäß hat U. die Geschichte des Orients als Episode behandelt und eingeschaltet; der Abriß ist kurz und scharf, Ägypten und Babylon kommen vielleicht nicht so zur Geltung, wie es ihrer geistigen Bedeutung entspricht. Zu verwundern ist, daß mit den Jahreszahlen noch immer gar so freigebig umgegangen wird: wenn U. auch in den Tabellen die älteren Zahlen beiseite läßt, wozu dann noch immer z. B. S. 10: 'Die Sage berichtet von einem einzigen Eroberungszuge der Dorier im Jahre 1104?'? Es ist Sage, und für Sage gibt es keine Zeitbestimmungen. Kylon wird von U. 636 oder 632, von Gindely-Meyer auf 635 angesetzt. Der Zeit vor Solon ist in der griechischen Geschichte ein gleich großer Raum gegönnt wie in der römischen der Entwicklung der Gesetzgebung im älteren Rom. Je klarer gerade in der letzten Partie die Forderungen der Geschichtsbildung uns entgegentreten, um so schmerzlicher muß es empfunden werden, wenn nun doch hier gekürzt wird, damit spätere Zeiten zu ihrem Rechte kommen. Dagegen dürfte doch U. in seiner Darstellung der römischen Königszeit zu weit gegangen sein, auch wenn ihm für die römische Geschichte ein ganzes Jahr zur Verfügung steht: fehlt doch den ältesten Zeiten der Entwicklung Roms für die Schule die Bedeutung, um sie in aller Ausführlichkeit zu behandeln. Alles Sagenhafte beiseite lassen und auf diejenigen Teile sich beschränken, heißt es, die zu dem Kern gehören. Recht zweckmäßig will es dabei erscheinen, wenn die Bezeichnungen angewandt werden, mit denen sich der Schüler nicht früh genug vertraut macht. Da wird vom griechischen Mittelalter (I 10) gehandelt, in einer zweiten Periode vom Aufsteigen Athens zur maritimen Großmacht im Zeitalter der Perserkriege (I 62), von einem Zeitalter der Bürgerkriege (I 87), von dem Untergange der griechischen Freiheit (I 111), und ganz ungezwungen ergeben sich dazu die Parallelen mit Rom, ja ebenso ungezwungen prägt sich dem Schüler ein, was gleich und ähnlich ist. Hier bewährt sich in U. der einsichtige Schulmann, der zusammenfaßt, was zusammengehört, und da anzuknüpfen versteht, wo ganz von selbst sich der Zusammenhang ergibt. Griechische und römische Geschichte gehören zusammen als Teile derselben Zeit, und wenn es auch für die Schule gilt Versuche, wie sie Fechner gewagt hat, beiseite zu lassen, es muß doch darauf eingegangen und dem Verständnisse der Schüler das entgegengebracht werden, was Griechenland und Rom in ihrer Entwicklung gemeinsam haben. Hier und da mutet U. in seinen knappen Ausdrücken dem Schüler etwas zu viel zu. Ob wohl viele Primaner, vom Sekundaner ganz zu schweigen, eine Antwort bereit haben, wenn es heißt: Was sind gentilicische Fragen? — wie II 19 zu lesen steht? Nicht ganz einverstanden möchte ich mit der Anordnung der Tabellen sein: es ist in diesen Tabellen viel Stoff klar und übersichtlich verarbeitet, aber es will scheinen, als ob es

besser wäre, wenn diese Tabellen, zu einem Ganzen vereinigt, den Abschluß der griechischen bez. römischen Geschichte bildeten — es kann doch unmöglich so gemeint sein, daß die Tabellen im Unterrichte besprochen werden, sobald die betr. Periode im Unterricht behandelt ist? Nicht in die Schule gehören Abkürzungen wie 'u. a.' II 142 — waren z. B. an dieser Stelle noch andere vortreffliche Männer des neuen Adels erwähnenswert, so mußten sie genannt werden. Wendungen wie die eben erwähnte verführen den Schüler nur zur Gedankenlosigkeit. Doch das sind verhältnismäßig geringe Anstöße, die, wie auch so manche Druckfehler, dem Werte von U.s Arbeit im ganzen keinen Abbruch tun. Wo der alten Geschichte auf der Oberstufe zwei Jahre gegönnt werden, muß U. als tüchtiger Führer empfohlen werden.

Für andere nicht minder bestimmte Schulverhältnisse sind die folgenden Leitfäden bestimmt. Kurze Zeit schon nach dem Erscheinen der ersten Auflage seines Hilfsbuchs kann Brettschneider[1]) eine zweite bieten. Zwar hat Br. die neuesten preußischen Lehrpläne noch nicht berücksichtigen können, aber die ganze Anlage und Ausführung der neuen Auflage kennzeichnet diese Arbeit als ein neues Hilfsmittel. Mit voller Berechnung und wohlüberlegter Absicht sucht Br. sein Hilfsbuch so zu gestalten, daß es auch außerhalb des Geschichtsunterrichts den Schüler begleitet und ihm Auskunft gibt, wo nur immer er darnach verlangt. In dieser Hinsicht verschafft besonders die Betonung des antiken Geisteslebens — jenes Teiles des Geschichtsunterrichts, der als die wichtigste Aufgabe gelten muß — Aufschluß über die Gedanken, die jene Geistesheroen bewegt und zu unseren Lehrmeistern gemacht haben. Auch ein literargeschichtlicher Anhang will diesem Zwecke dienen und den philologischen Unterricht unterstützen. Gegenüber der ersten Auflage hat B. auch der mykenischen Kultur zu ihrem Rechte verholfen in der Überzeugung, daß der hellenische Charakter dieser Kultur nicht mehr zu bestreiten ist. Das ist auch das unbestreitbare Verdienst B.s, daß er mit allen Mitteln danach strebt, sein Buch — allzu bescheiden sagt er 'einigermaßen' — im Einklange mit den Fortschritten der wissenschaftlichen Erkenntnis zu halten. Jede Seite des Hilfsbuchs belegt dieses Streben, das ganz besondere Anerkennung verdient, wenn erwogen wird, wie B. unter den nicht sonderlich günstigen äußeren Bedingungen der Kleinstadt sein Ziel erreicht hat. In den Vordergrund ist die wirtschaftliche Entwicklung der Griechen gestellt, ohne jedoch in den Fehler zu verfallen, daß die sozialgeschichtlichen Tatsachen die politische und geistige Entwicklung überwuchern. B. ist sich der Schwierigkeiten gerade dieses Unterrichts wohl bewußt, er übersieht nicht, wie so gar manches bei der Behandlung der alten Geschichte in Obersekunda angedeutet und berührt werden muß, was doch erst Primanern zur Erkenntnis gebracht werden kann. Die Sorgfalt, mit der diesen wichtigen Grundfragen von B. nachgegangen ist, läßt sich auch bei der Durchführung im einzelnen erkennen. Als Einleitung

[1]) Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte auf höheren Lehranstalten von Harry Brettschneider. V. Teil: Geschichte des Altertums (Lehraufgabe der Obersekunda). 2. verb. Aufl. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses 1900.

bietet B. den Entwicklungsgang der Kulturvölker der alten Geschichte, als dessen Ergebnis festgestellt wird das innerliche Absterben der ursprünglichen Kulturen, die Entkleidung der nationalen Eigenart aller orientalischen Völker und ihr Aufgehen in das persische Weltreich. Damit ist für die Griechen die Frage gestellt: Wie konnten sie sich ihre Eigenart wahren? In allen Teilen ist B. besonders bemüht, scharf Land und Leute zu charakterisieren; oft genügt eine einfache Übersetzung wie S. 17 Sparta (Saatland) oder S. 118, wo Marius sicher gezeichnet wird, indem es von ihm heißt, er habe sich 'emporgedient' — ohne daß der Ausdruck an sich besonders schön gefunden werden kann. Wie in der griechischen Geschichte, so ist auch in der römischen dem Wichtigeren der weiteste Spielraum gegeben: die Königsgeschichte ist kurz zusammengefaßt, die Jahreszahlen sind weise beschränkt, und überall ist den neuesten Lehrplänen vorgearbeitet. Was von Brettschneider vielleicht noch sorgsamer beachtet werden kann, ist manche Periodenbildung, so S. 39: 'Themistokles, in erster Linie in Rücksicht auf einen neuen zu erwartenden Angriffskrieg der Perser, wollte Athen zur Seemacht machen.' Es ist das Streben, in möglichster Kürze möglichst viel zu sagen, das hier und da verleitet, Ausdruck und Satzbildung zu zwingen. Sachlich wird vielleicht einiges Bedenken hervorrufen, was S. 184 über das antike Theater gesagt ist; die Ansichten von Dörpfeld werden doch kaum unberücksichtigt bleiben dürfen. Zu besonderer Empfehlung gereicht Brettschneider die besonnene Berücksichtigung alles dessen, was zur geschichtlichen Begriffsentwicklung gehört: Demokratie und Aristokratie werden allenthalben in der griechischen und römischen Geschichte als faßbare Begriffe angenommen, aber immer betont, wie nach modernen Begriffen die antike Demokratie eine höchst aristokratische Verfassung ist; Dualismus, Oligarchie, Militärmonarchie, Optimaten, Ritter, Popularen, Geldwirtschaft, Proletariat sind nur einige Stichworte, die sich finden und dem Schüler Gelegenheit geben, sich mit Begriffen vertraut zu machen, die zum Verständnis der späteren Zeiten unbedingt nötig sind. Hier und da dürfte freilich das Bestreben, auch der Wissenschaft dienstbar zu sein, die Schüler mit Begriffen sich befassen lassen, die wohl etwas zu hoch sind: von anthropomorphischen und anthropopathischen Göttervorstellungen des Homer und Hesiod (S. 189) zu sprechen, ist auch auf der obersten Stufe des Unterrichts etwas zu früh. Dagegen nimmt es wunder, daß fast an derselben Stelle (S. 193) aus der römischen Literatur Catull, Tibull, Properz ganz mit Stillschweigen übergangen, von Ovids Dichtungen außer den Metamorphosen nur die Tristia und Epistulae ex Ponto erwähnt werden: die Fasten hätten doch nicht unterdrückt werden sollen. Sehr gut zu verwenden sind auch die zusammenfassenden Übersichten, wie wenn Brettschneider S. 96 in trefflicher abgerundeter Kürze zur Anschauung bringt, welcher Unterschied der rechtlichen Stellung zwischen den italischen Gemeinden nach der Einigung Italiens unter römischer Herrschaft bestand. Die wohl erwogene Beschränkung der Zahlen wird durch besondere Wiederholungstabellen für den Unterricht in der Geschichte unterstützt, welche mit besonders sorgfältiger Auswahl bieten, was unbedingt an Jahreszahlen zu fordern ist. Aus der römischen Geschichte

könnten hier füglich für alles, was vor 300 liegt, die Zahlen übergangen oder doch auf einzelne eingeschränkt werden, wie es in den jüngst gesondert von Brettschneider herausgegebenen Wiederholungstabellen tatsächlich geschehen ist. Im ganzen bringt auch diese neue Auflage den Beweis, daß Brettschneider nicht rastet und ruht, sondern mit allem Nachdruck danach strebt, seinem Hilfsbuch immer größere Vollendung zu verschaffen. Wer dieses Hilfsbuch näher betrachtet, wird zugeben, daß es zu den besten der neueren Hilfsmittel gehört. Es ist im Interesse der Schüler, daß Brettschneiders Hilfsbuch an möglichst vielen Anstalten Gelegenheit gegeben wird, sich zu bewähren.

Von Jaenickes[1]) Arbeit, die gleichfalls den gesamten Geschichtsunterricht umfaßt, liegt die 3. Auflage des Lehrbuchs für obere Klassen vor. Die Anlage ist die gleiche geblieben, und so treten die Eigentümlichkeiten dieses Lehrbuchs gleich scharf vor Augen. Zu den Eigentümlichkeiten Jaenickes gehört das Heranziehen der Kritik und von Belegstellen auch aus Schriftstellern, die dem Schüler schwer oder überhaupt nicht zugänglich sind. Kritische Bemerkungen, wie uns deren eine gleich auf S. 2 entgegentritt: 'Neuere Forscher leugnen die Einwanderung der (meisten) europäischen Völker aus Asien und nehmen vielmehr Norddeutschland als Urheimat der Arier an' scheinen nicht in ein Schulbuch zu gehören. Jedes Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen der höheren Lehranstalten sollte doch nur für Schüler allein bestimmt sein, der Lehrer soll und muß sein Wissen aus anderen Büchern schöpfen: wozu also in Schulbüchern Kritik? Und nicht minder müssen die Zitate geradezu befremden. Ob es wirklich in Obersekunda einen Zweck hat, Schriftsteller wie Diodor wiederholt zu zitieren, von Zitaten wie S. 90 Sex. Pomponius, Joh. Laurentius Lydus neben Livius, Dionysius und Plutarch ganz zu schweigen, muß bestritten werden: kaum daß Herodotzitate (S. 28) für den fleißigeren Schüler einen Wert haben. Für den Lehrer ist doch noch immer das Handbuch von Lorentz ein sicherer und vollständiger Wegweiser; es ist zu bedauern, daß diese trefflichen Grundzüge nicht wieder aufgelegt werden. Wenn vollends gelegentlich auf Abhandlungen in Sybels historischer Zeitschrift hingewiesen wird, so kann doch Schülern die Lektüre einer Fachzeitschrift nicht angesonnen werden. An vielen Gymnasialorten sind solche Fachzeitschriften nicht einmal dem Lehrer ohne weiteres zugänglich. Darum dürfte es sich für künftige Auflagen empfehlen, das Buch von dieser Eigentümlichkeit zu befreien. Dagegen ist nicht dankbar genug die Einrichtung zu begrüßen, daß vor jedem einzelnen Absatze in Stichworten der Inhalt angedeutet ist, was andere durch Randbemerkungen zu erreichen suchen; jedenfalls wird durch Jaenickes Verfahren die Übersicht und damit das Lernen erleichtert. Im einzelnen dürfte es sich

---

[1]) Jaenickes Geschichtswerk für höhere Lehranstalten. 5.—7. Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen. I. (für Obersekunda) Das Altertum. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 1901. II. (für Unterprima) Vom Untergange des weströmischen Reiches bis zum Westfälischen Frieden. 1902. III. (für Oberprima) Von Westf. Frieden bis zu Kaiser Wilhelm II. 1903. 3. und 4. Die deutsche und brandenburgisch-preußische Geschichte. Für die mittleren Klassen. 1902.

empfehlen, die ältere römische Geschichte zu kürzen, etwa in derselben Weise, wie die Kaisergeschichte geschickt zusammengefaßt ist. Es muß überall da, wo der Oberkursus nur 3 Jahre umfaßt, gerade die ältere Geschichte am kürzesten behandelt werden, wenn auch nicht jeder Geschichtslehrer sich zur Kürze Jaegers bestimmen lassen kann. Mit so behaglicher Breite, wie z. B. S. 109 der Beginn des Tarentinischen Kriegs dargelegt ist, läßt sich kaum das Wichtigste besprechen. Hier und da ließe sich wohl noch manche kleine Änderung anbringen. Ist nicht S. 18 zu den Jochbauern die Bezeichnung Zeugiten hinzuzusetzen, wie bei den Lohnarbeitern Theten steht? Wäre es ferner nicht dringend wünschenswert, den Artikel bei Eigennamen überall da zu beseitigen, wo ein Mißverständnis unmöglich ist? Ist es wirklich deutscher Sprachgebrauch, wenn es z. B. S. 33 heißt: sie riefen den Cimon, oder S. 117: den ältesten Sohn des Hamilkar, oder S. 153: Tochter des Cinna, während es S. 147 richtiger heißt: die Verfassung Sullas. Auf jeden Fall sind in der 4. Auflage die Wendungen u. s. w. oder u. a. z. B. S. 15 und 112 zu beseitigen. Lautete die Vollmachtsformel in Rom nicht so: ne quid res publica detrimenti capiat? Wozu S. 130 die Umstellung? Die Charakteristik eines Pompejus S. 149 wird kaum Beifall finden: warum soll ihm das Lob eines tapferen Soldaten und tüchtigen Heerführers versagt werden? Ist nicht ebenso Kleon S. 47 allzusehr nach Aristophanes charakterisiert? Sieht nicht Jaenicke da wirklich den Gerber aus der Werkstatt auf die Rednerbühne und in die Volksversammlung eilen? Je mehr wir bei der Kürze der uns bemessenen Zeit auf Schärfe der Charakterisierung halten müssen, um so gewissenhafter gilt es ein einseitiges Bild zu vermeiden. Daß auf die Betonung der Eigennamen hingewiesen wird, ist sicher dringend zu empfehlen, ob aber Cinădon (S. 54) oder Anadyomĕne (S. 78) zur richtigen Aussprache führen, erscheint mehr als zweifelhaft. Ungleichheit ist es auch, wenn z. B. S. 83 die bedeutendsten Skulpturen mit ihren heutigen Standorten angeführt werden, bei dem lagernden Nilgotte jedoch ohne jeden Grund diese Angabe fehlt. Es dürfte angebracht sein, jede Seite vor der neuen Auflage recht scharf zu prüfen, dann werden auch böse Druckfehler wie S. 71 Persier, S. 81 Nikator, S. 83 Appollo verschwinden. Dagegen soll den Überblicken über Literatur und Kunst, besonders auch dem Rückblick S. 189 f. volle Anerkennung gezollt werden. Der für Unterprima bestimmte Teil führt vom Untergange des weströmischen Reichs bis zum westfälischen Frieden. Die römische Kaisergeschichte ist bei dem ersten Teile verblieben, die außerdeutsche Geschichte berücksichtigt die englische und spanische über die Zeit des westfälischen Friedens hinaus. Besondere Rücksicht ist auf die Entwicklung der deutschen Verfassungs- und Kulturverhältnisse genommen, denn im Vordergrunde steht die deutsche Geschichte. Die Durchführung auch dieses Teiles ist durchaus angemessen, wenn auch manche Ansicht Jaenickes Widerspruch finden wird. Greifen wir einen oder den anderen Punkt heraus, so zeugt doch von Heinrichs II. (S. 67) wahrhaft christlicher Gesinnung keineswegs der Umstand, daß er das Bistum Bamberg gegründet hat. Die Ehelosigkeit der Priester hat nicht schon längst zu Recht bestanden (S. 70), als

Gregor VII. die unbedingte Durchführung des Zölibats forderte: Mirbts und Haucks Forschungen können doch nicht völlig beiseite gelassen werden. Daß die Rolandssäulen (S. 103) zum Zeichen des Marktrechts errichtet sind, wird zwar von vielen behauptet, aber Platen z. B. ist noch nicht widerlegt. Dagegen muß an anderen Stellen ganz besonders hervorgehoben werden, wie vorsichtig Jaenicke Kritik zu üben versteht. Mustergültig z. B. dürften seine Äußerungen über den Brand von Magdeburg (S. 189), über die Schuld Wallensteins (S. 190) oder von Maria Stuart (S. 178) zu nennen sein. Wozu aber die negative Kritik über Jeanne d'Arc in einer besonderen Anmerkung hervorgehoben wird, ist nicht ersichtlich: ein Schulbuch soll doch kein Repertorium aller Streitfragen sein. Was indessen von einem Schulbuche unbedingt zu fordern ist, das ist die Beseitigung von so bedenklichen Druckfehlern wie Erbe statt Elbe (S. 22), Lutertum (S. 189), während es doch z. B. S. 158 richtig lutherisch heißt, Torstensson (S. 192), hierrüber (S. 95). Sollten die Angaben S. 131: Man denke nur an den Sächsischen Bruderkrieg, an den Fränkisch-schwäbischen Städtekrieg, in dessen Mittelpunkt Nürnberg stand, an die Soester Fehde, an den Pfälzer Krieg und an die Mainzer Bistumsfehde! wirklich ohne weiteres dem Schüler verständlich sein? Wenn irgendwo, so durften hier erklärende Angaben nicht fehlen. Und hatte der Löwenbund, gegen den Graf Eberhard der Greiner von Württemberg kämpfte, seinen Mittelpunkt wirklich in Wiesbaden, wie S. 122 zu lesen steht? Der für Oberprima bestimmte Teil, der siebente des ganzen Geschichtswerkes, führt bis zu Kaiser Wilhelm II. Den wirtschaftlichen und sozialen Fragen des XIX. Jahrh. sowie der preußischen und deutschen Verfassung ist in der neuen Bearbeitung eine ausführlichere Darstellung zuteil geworden. Um trotz dieser Erweiterung das Buch nach allen Seiten hin ausnutzen zu können, empfiehlt J., die weniger wichtigen Abschnitte nur kurz zu behandeln oder besser beanlagten Schülern als Aufgaben für einen freien Vortrag zu stellen. Der erstere Weg ist entschieden vorzuziehen, denn die freien Vorträge der Schüler werden kaum geringere Zeit in Anspruch nehmen und es fragt sich doch sehr, ob ein Schüler, der lernen soll, zu gleicher Zeit auch lehren kann, was ihm bisher fremd ist — darauf aber käme es an. Was Jaenickes Arbeiten im allgemeinen nachgerühmt wird, daß der Stoff völlig tadellos ist, gilt auch von diesem neu bearbeiteten Teile. Wie sorgfältig auch im einzelnen gearbeitet ist, belegt z. B. die Darstellung von Steins Reformen S. 100. Nicht aus allen Leitfäden wird der Schüler erfahren, wie die bäuerlichen Lasten abgelöst sind, wie noch heute die in jeder Provinz bestehenden Rentenbanken Steins Absichten verwirklichen helfen. Daß aber noch mancher kleine Anstoß auch in diesem Teile sich geltend machen läßt, das belegt S. 142 der Ausdruck 'in die Ehe nahm', S. 42, wo der Ausspruch eines Friedrich Wilhelm I. zum Teil ohne ersichtlichen Grund abgeändert ist, S. 147, wo von Erzherzog Maximilian gesagt ist: er nahm die dargebotene Würde (eines Kaisers von Mexico) 1864 leichtfertig genug an. Wer die Schilderungen von Borckes aus dem Leben des Prinzen Friedrich Karl kennt, wird vielleicht nachfühlen können, wie ein nachgeborener Prinz die Tatenlosigkeit, zu der er

durch seine Geburt bestimmt ist, gegen eine schwere Aufgabe gern eintauscht. Die Belehrungen über die wirtschaftlichen und sozialen Fragen unserer Zeit dienen dazu, die Jugend auf die Pflichten des Staatsbürgers hinzuweisen und lehren, wie in dem Anwachsen der Sozialdemokratie und des aus ihr hervorgegangenen Anarchismus eine große internationale Gefahr besteht. Über die eben auch in neuer Auflage, es ist die 7., erschienenen beiden Teile 3./4. für mittlere Klassen habe ich erst im Jahrgange 1901 dieser Zeitschrift S. 117f. gehandelt. Die rasche Folge der neuen Auflagen, damals war es die 6., beweist die Brauchbarkeit des Buches. Was ich an jener Stelle meinte beanstanden zu müssen, ist in der neuesten Auflage geändert worden. Daß Jaenicke mit dem unseligen u. s. w. gebrochen und mit kalter Hand alle derartigen Abkürzungen beseitigt hat, dafür gebührt ihm aufrichtiger Dank; nur S. 155 hat sich u. a. wieder eingeschlichen. Auch die Karten sind revidiert: vielleicht ändert Jaenicke auf Karte I noch Vercellä in Vercelli; die Karten ersetzen den Geschichtsatlas und bieten so ein gutes Auskunftsmittel, auf der mittleren Stufe den Gebrauch eines Geschichtsatlasses vorzubereiten, wie er in den obersten Klassen unbedingt nötig ist. Ein neuer — 3. — Anhang bietet eine genaue Erklärung der Standbilder der Siegesallee in Berlin: es ist dankenswert, unsere Tertianer und Sekundaner auf diesen hochbedeutsamen Schmuck der Residenz hinzuweisen und das Verständnis dadurch zu fördern, daß auch die Nebenpersonen erklärt und in ihrer Bedeutung gewürdigt werden. Ist es doch ein schönes Stück brandenburgisch-preußischer Geschichte, das uns die Siegesallee vor Augen führt. Auch die neue Auflage dieser Teile belegt, wie Jaenicke bestrebt ist, seiner Arbeit den Ruhm eines brauchbaren Schulbuchs zu erhalten.

Als letzten — 9. — Band des Lehrbuchs der Geschichte für höhere Lehranstalten in Übereinstimmung mit den neuesten Lehrplänen von K. Schenk hat E. Wolff[1]) die Lehraufgabe der Oberprima bearbeitet und die neuere Geschichte 1648—1888 dargestellt. Dieser 9. Teil schließt sich in der Anordnung des Stoffes sowie in der Darstellung an den VI. Teil des Schenkschen Lehrbuchs an, den Wolff gleichfalls bearbeitet hatte, wozu er durch seinen Grundriß der preußisch-deutschen sozialpolitischen und Volkswirtschaftsgeschichte vom Ende des Dreißigjährigen Krieges bis zur Gegenwart besonders berufen erscheinen mußte. So wird denn von W. der Kultur- und Sozialgeschichte vor allem Raum gegeben und deshalb an der Kriegsgeschichte gespart. Die Fülle des in dem Lehrbuche niedergelegten Stoffes wirkt fast erdrückend; daß unsere Abiturienten zur Herrschaft darüber gelangen könnten, dürfte ausgeschlossen sein. Dagegen ist vor allem als eine Glanzseite von W.s Arbeit die scharfe Charakteristik von Männern und Ereignissen hervorzuheben; überall scharfe Umrisse, Hervorhebung des Bedeutsamsten, sicheres Urteil. Wie trefflich ist

[1]) Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten vom Direktor Dr. K. Schenk. Neuere Geschichte 1648—1888 von Direktor Prof. E. Wolff. Teil IX. Oberprima. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1901.

Kronprinz Friedrich gezeichnet, wie wird W. dabei einem Friedrich Wilhelm I. (S. 57) gerecht, wie lesenswert ist, was über das Emporkommen der Weltmächte an Stelle der Großmächte gesagt wird. Freilich hat W. hier und da zu hoch gegriffen. Was soll ein Primaner z. B. mit dem Naturforscher Paskal, mit dem Astronomen Olaf Römer, mit dem Physiker Sauveur? (S. 49). Ratlos dürfte der Primaner vor dem Satze (S. 46) stehen: 'Die Gemengelage der bäuerlichen Grundstücke machte den Flurzwang d. h. die Gleichzeitigkeit der einzelnen landwirtschaftlichen Arbeiten notwendig.' Ziemlich ratlos dürfte auch ein tüchtiger Primaner dem Buche Mahans über den Einfluß der Seemacht auf die Geschichte (S. 71) gegenüberstehen, zu dessen Verständnis Fachkenntnisse nötig sind. Ungleichheit ist es, wenn S. 114 zwar Belliard genannt wird, aber Sidney Smith, der doch viel nennenswerter ist, unerwähnt bleibt. Wie anschaulich dagegen in kurzen Worten W. zu berichten versteht, dafür soll nur folgender Satz als Beleg angeführt werden, welcher die französischen Verhältnisse um 1795 (S. 109) schildert: 'Bei der Schwäche der Regierung und dem Mangel an Staatseinnahmen und Kredit dauerte der Verfall der Regierung fort, und Frankreich schien mit verkommenen Wegen, Brücken und Kanälen und einem völlig unzureichenden Schulwesen in einen Zustand der Barbarei zurückzufallen.' Hier ist in treffenden Zügen die große Not vor Augen gestellt, wie sie eine Revolution mit sich bringen muß. Auch die Einteilung des reichen Stoffes läßt überall der vaterländischen Geschichte ihr gutes Recht werden und berücksichtigt dabei doch den Gang der Weltgeschichte. Von der Begründung des brandenburgisch-preußischen Staates, von dem Zeitalter des Großen Kurfürsten sowie Frankreichs Machthöhe und Niedergang, Schwedens Sturz, Rußlands Emporkommen, dem neuen Königreich Preußen bahnt sich W. den Weg zum Zeitalter Friedrichs des Großen und der Erhebung Preußens zur Großmacht. Zunächst wird die Umgestaltung der Verhältnisse durch die großen Kriege besprochen, dann von den Reformen und Reformversuchen der aufgeklärten Selbstherrscher und der Entwicklung der Kultur gehandelt. Der 3. Abschnitt gilt dem Zeitalter der französischen Revolution, Napoleon I. und den Freiheitskriegen, der 4. handelt von der Gründung der Nationalstaaten und dem Verfassungsleben, der 5. von dem Aufkommen der Weltmächte an Stelle der europäischen Großmächte und der Befestigung des Deutschen Reiches und seiner Weltmachtstellung. Nicht jedem Urteil W.s kann unbedingt zugestimmt werden, z. B. dem über den Ausbruch der Revolution in Berlin (S. 165) oder über die Berechtigung Herzogs Christian August von Schleswig-Holstein-Sonderburg-Augustenburg, auch im Namen seiner Nachkommen Verzicht zu leisten (S. 173). Was F. A. Wolf wollte, wird aus der Erzählung S. 178 nicht klar. Wolf ist nicht der erste deutsche Student gewesen, der sich als stud. phil. immatrikulieren ließ (S. 178), sondern, wie Körte, Leben F. A. Wolfs I, S. 46 erzählt, der erste, der es durchsetzte, daß er als stud. philol. immatrikuliert wurde. Solange es eine philosophische Fakultät gegeben hat, hat es auch stud. phil. gegeben; die Neuerung war das Studium der Philologie. Die Zahlenangaben, die sich so reichlich finden, sind, soweit Stichproben ein

sicheres Urteil zulassen, richtig: doch S. 240 muß es heißen: Conrad Ferdinand Meyer 1825—1898, S. 228 muß das Datum des Unfehlbarkeitsdogmas in 18. Juli abgeändert werden. Dagegen ist es nicht zu verstehen, warum es auf dem Titel des Buches heißt: Neuere Geschichte 1648—1888, S. VIII in der Inhaltsübersicht 1871—1890, die letzte Zahl im Texte (S. 212) ist 1890, das letzte Ereignis der Zeittafel (S. 265) ist Bismarcks Tod 1898 — wieweit führt eigentlich das Lehrbuch? Bei letzterer Angabe dürfte es auch einigermaßen zweifelhaft sein, ob denn wirklich der leibliche Tod des großen Staatsmannes als Ereignis von geschichtlicher Bedeutung in ein Schulbuch aufgenommen werden mußte. Das allgemeine Urteil über W.s Arbeit kann nur ein durchaus günstiges sein. Ob freilich nicht bei der Fülle des Lehrstoffes trotz der mancherlei Stützen, die Druck und Randübersichten gewähren, das Buch mehr dem Privatfleiße unserer Primaner empfohlen werden muß, kann allein die Verwendung im Unterrichte entscheiden. Es wird von seiten des Lehrers jedenfalls mit peinlichster Vorsicht darauf zu achten sein, daß er in seinen Anforderungen an die Schüler Maß halte, und es wird besonders einer sehr weisen Einteilung der Zeit bedürfen, um über all den Einzelheiten nicht das Ziel zu vergessen. Wenn es erreicht werden könnte, daß viele Oberprimaner, nicht nur vereinzelte, W.s Buch studierten, so würde dies für den Geschichtsunterricht einen wesentlichen Gewinn bedeuten.

Zunächst nicht unmittelbar für den Schulgebrauch bestimmt ist das Repetitorium[1]) der deutschen Geschichte von Gaede und Brinkmann. Die Verf. haben diese Übersicht über die deutsche Geschichte im Mittelalter zusammengestellt, um sich auf das Staatsexamen vorzubereiten, und wollen in erster Linie auch anderen Studierenden ein brauchbares Hilfsmittel bei der Vorbereitung zum Examen bieten. Bei der Abfassung haben in erster Linie Kolleghefte und Bruno Gebhardts Handbuch der deutschen Geschichte als Führer gedient; die Dozenten, deren Kollegien von den Verf. gehört worden sind, werden nicht genannt. Ob für Kandidaten ein solches Bedürfnis vorliegt, entzieht sich dem Urteile eines Mannes, der fern von einer Universitätsstadt lebt. Sollte es sein, dann wären die Historiker nicht weit von den 'Repetitoren' der Juristen und Mediziner entfernt, eine Errungenschaft, die denn doch zu bedauern wäre. An dieser Stelle gilt es lediglich die Frage zu beantworten, ob das Repetitorium für den Geschichtsunterricht der Prima zu verwerten ist. Da das Buch nur einen Teil des Primapensums umfaßt, so dürfte schon aus diesem Grunde eine Einführung unmöglich sein. Aber auch für den Privatgebrauch kann besondere Brauchbarkeit nicht geltend gemacht werden, es müßten denn etwa die Übersichten zur Verfassungs- und Territorialgeschichte sowie zur Entwicklung der bedeutendsten Territorialstaaten herangezogen werden. Diese Übersichten fassen allerdings in sehr zweckmäßiger Weise den Stoff zusammen und können bei den zusammenhängenden Wiederholungen zu grunde gelegt

---

[1]) Repetitorium der deutschen Geschichte. I. Mittelalter. Von Dr. U. Gaede und C. Brinkmann. Berlin, Alexander Duncker 1900.

werden, z. B. Entstehung und Entwicklung des Lehnswesens, Entstehung der Herzogtümer, die Königswahlen. Hier fände der Primaner, denn nur dieser Schüler kann in Frage kommen, gute Anleitung, wie er derartige Fragen angreifen und beantworten muß, hier findet sich gute Geschichtsbetrachtung, hier findet sich der Weg angegeben, wie geschichtliche Fragen gründlich behandelt werden. Unbedingte Zuverlässigkeit fehlt leider dem Buche. Einige sehr bedenkliche Irrtümer sind von den Verf. selbst nachgetragen, anderes wird verbessert werden müssen. Beispielsweise mag folgendes in Vorschlag gebracht werden: S. 53 ist der Eisack als Femininum konstruiert, das Welfesholz (S. 57) liegt nicht bei Eisenach, sondern bei Mansfeld, also eher bei Eisleben; S. 109 steht im Texte 15, am Rande aber 16 VII. Der böhmische Ketzer wird S. 119f. Huß genannt, S. VII wird von leges barbarum gesprochen. Doch das letztere gehört zu den mancherlei Druckfehlern, die unter den Errata nicht angeführt sind, und auch anderwärts z. B. S. 111 sich finden. Die Mittel des Buchdrucks sind in vollem Umfange angewendet, um Bedeutenderes von minder Bedeutendem zu scheiden, wenn auch natürlich darüber die Ansichten sehr auseinandergehen, wie die einzelnen Tatsachen zu bewerten sind: manche Angabe ist durch den Druck hervorgehoben worden, die nicht allgemein für bedeutend gehalten wird, z. B. S. 86 die Speirer Urkunde. Im Schulunterrichte ist das Repetitorium nicht als Lehrmittel zu verwenden.

Dagegen erweist sich Stutzers[1]) Hilfsbuch fort und fort in vielen Beziehungen als brauchbares Lehrmittel. Stutzer erstrebt, daß die den einzelnen Klassen zufallenden Daten als festeingeprägter Besitz in die höheren mitgebracht und hier während der Erweiterung des Lernstoffes den von Zeit zu Zeit nach den verschiedensten Gesichtspunkten anzustellenden Wiederholungen zu Grunde gelegt werden. Mit sicherem Takte hat St. die Daten auf die mittlere und obere Stufe verteilt, indem er für letztere namentlich Zuständliches in möglichst präziser Form gibt. Das Buch steht zwischen dem Lehrbuche und der Tabelle: überall wird der Blick des Schülers auf den Zusammenhang der Ereignisse gelenkt. Die Einteilung des so umfangreichen Stoffes richtet sich nach der landläufigen Behandlung der Weltgeschichte: es werden dabei die außereuropäischen Ereignisse insoweit berücksichtigt, als es für das Verständnis nötig ist. Die Angaben sind überall sorgfältig erwogen, so daß dem Hilfsbuche unbedingte Zuverlässigkeit zugesprochen werden muß. Auch die Ausführung im einzelnen gibt nur zu wenigen Bemerkungen Anlaß. Formen wie Aegospotami S. 9 sind nicht schön; dem Brande Roms unter Nero folgte nach der gewöhnlichen Annahme s. z. B. Weber, Weltgeschichte IV 192, eine Christenverfolgung, nicht, wie S. 22 steht, eine Judenverfolgung. Fraglich kann es erscheinen, ob die Übersicht über die brandenburgisch-preußische Vorgeschichte erst vor der Regierungszeit Friedrichs des Großen einzureihen ist. Unrichtig

[1]) Hilfsbuch für geschichtliche Wiederholungen an höheren Lehranstalten. Mit Zahlenkanon für mittlere Klassen und verschiedenen Anhängen von Emil Stutzer. 3. verb. Aufl. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1902.

ist S. 75 die Schreibung Propstheida sowie S. 76 die Bemerkung, daß seit 1893 die Dienstzeit vorübergehend zwei Dienstjahre umfaßt; was 10 Jahre gegolten hat und für die Zukunft kaum geändert werden dürfte, kann nicht vorübergehend genannt werden. Nicht ganz leicht zu verstehen ist S. 63 der Ausdruck Erbbelehnung von Ostfriesland — sollte es nicht einfacher sein, anzugeben, wie das Land durch Erbgang an Preußen gekommen ist? Besonders wertvoll ist der Anhang. Stammtafeln der Herrschergeschlechter finden sich auch anderwärts, nicht minder Übersichten über die geschichtliche Entwicklung der preußischen Provinzen, aber eigenartig ist die Zusammenstellung von leitenden Gesichtspunkten für gruppierende Gesamtwiederholungen. Hier lernt der Schüler, wie er mit seiner Kenntnis der Tatsachen im Wechsel der Zeiten die maßgebenden Ideen verfolgen kann, hier lernt er begreifen, wie sich das Werden, Blühen und Vergehen von Völkern und Herrscherhäusern, von Städten und Ländern gestaltet, wie zwar auf Erden nichts ewig ist außer dem Wechsel, wie jedoch unter allen Verhältnissen ein Fortschritt der Entwicklung sich geltend macht und die Weltgeschichte das Weltgericht ist. Wie in allen seinen Arbeiten, so zeigt sich auch in der neuen Auflage des Hilfsbuchs das rastlose Streben St.s, den Schülern nur das Beste zu bieten: auch dieses Hilfsmittel wird in seiner neuen Auflage dem Geschichtsunterrichte an seinem Teile gute Dienste leisten.

Seinem für die mittleren Klassen bestimmten Leitfaden hat Meiners[1]) einen Leitfaden der alten Geschichte für Quarta folgen lassen. Die Bearbeitung dieses Teiles ist weniger eigenartig als die des Leitfadens für die mittleren Klassen, wenn nicht etwa darauf Wert gelegt werden soll, daß die Sagen, die ja der preußische Lehrplan nach Quinta verweist, in einem besonderen Anhange zusammengestellt sind, worauf im Texte verwiesen wird. Die Darstellung Meiners' schließt sich absichtlich an Niebuhr, Willmann, Loos und Buschmann an, in deren Darstellungen, wie er hofft, die Quartaner zu Hause nachlesen werden, was in der Schule vom Lehrer erzählt worden ist. Recht schön wäre es, wenn sich Meiners hierin keinen trügerischen Hoffnungen hingäbe. Gegen M.'s Ausführungen ist sachlich kein besonderer Einwand zu erheben; allzu reich hat er aber Zahlen angegeben, so reichlich, daß es z. B. wunder nimmt, wenn die für die Schlacht bei den Arginusen S. 34 fehlt. In der griechischen Geschichte sollten die Quartaner vor Solon mit jeder Zahl verschont bleiben, in der römischen sollte ihnen aus der Zeit vor Pyrrhus außer 753 und 510 keine Zahl zugemutet werden. Was von den Zahlen im Texte gilt, müßte auch für die Zeittafeln gelten: gewiß muß das geschichtliche Wissen auch des Quartaners auf ein festes Zahlengerüst sich gründen, aber nur nicht Geschichtsunterricht mit Zahlenlernen verwechseln! Dankenswert ist die streng durchgeführte Betonung der Eigennamen, die allgemein gebilligt wird, nur dürfte die Betonung Alexándria S. 49 schon um des italienischen Alessandria willen von unsern Schülern nicht zu fordern sein. Hier und da schlägt Meiners einen

[1]) Leitfaden der Geschichte für höhere Lehranstalten. Von Wilhelm Meiners. I. Teil: Leitfaden der Alten Geschichte für Quarta. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1901.



zu hohen Ton für den Quartaner an, z. B. gleich am Anfang, wo er von Land und Leuten handelt. Ob es überhaupt angebracht ist, in Quarta den Unterricht in der alten Geschichte wie in Obersekunda mit einer geographischen Einleitung zu beginnen, oder ob es auf dieser Stufe sich nicht empfiehlt, erst dann, wenn der Schüler sich einigermaßen mit der Karte vertraut gemacht hat, zusammenzufassen, was zum Verständnis nötig ist, will manchem Lehrer keine offene Frage mehr erscheinen. Bedenken möchte die Nikiascharakteristik S. 34 erregen, Bedenken auch die Art und Weise, wie dem Quartaner der geschichtliche Kern aus den römischen Königssagen S. 57 vorgetragen wird, nicht minder die Ausführlichkeit, mit der die römische Geschichte vor 300 erzählt ist. Die Wendung, daß Cato den Scipionen ihre Stellung mißgönnte (S. 77), ist zu stark, S. 14 die Mitteilung, daß Solon die Rechte nach den Leistungen abstufte, dem Quartaner nicht ohne weiteres verständlich — sollte da nicht mancher Schüler an die Zensur denken? Doch das sind einige nicht sehr erhebliche Anstöße an einer Arbeit, die sich sonst durch Sorgfalt in Form und Inhalt empfiehlt. Der Eigenart von Meiners würde es vielleicht auch hier entsprochen haben, wenn er den Versuch gemacht hätte, wie in dem Teile für Tertia eine Verbindung zwischen dem geschichtlichen und deutschen Unterrichte herzustellen, wiewohl nicht zu verkennen ist, daß dieser Versuch auf der Quartanerstufe schwieriger ist als in einem Buche für die mittleren Klassen. Es muß auch diesem Teile von Meiners' Arbeit gewünscht werden, daß der Gebrauch im Unterrichte ermöglicht wird. Wie jetzt freilich die Dinge liegen, hat ein Leitfaden, der nur einzelne Teile des Geschichtsunterrichts umfaßt, fast keine Aussicht, zum Schulgebrauche zugelassen zu werden. Vielleicht wird in den vier oberen Klassen einer sechsklassigen Anstalt ein Versuch gemacht. Wenn nicht alle Voraussetzungen täuschen, so wird sich das Buch bewähren.

Einer Forderung der neuen Lehrpläne entspricht es, daß den Lehrbüchern auch ein gesonderter Kanon geschichtlicher Jahreszahlen, wie Neubauer[1]) schreibt, oder Wiederholungstabellen für den Unterricht in der Geschichte, wie Brettschneider[2]) seine Zusammenstellung nennt, beigegeben werden. Die Verf. schließen sich natürlich an ihre Lehrbücher an, doch hebt N. durch Klammern die Daten heraus, die er den Oberklassen vorbehalten wissen will, während Br. durch Druck nur einzelne Ereignisse hervorhebt, es also dem Lehrer überläßt, die von ihm beliebte Auswahl zu treffen. N. bietet eine größere Anzahl von Daten als Br., der die Ereignisse mehr zusammenfaßt, doch dürfte nicht leicht eine der von N. aufgenommenen Zahlen als entbehrlich bezeichnet werden. Beide Tabellen werden die Forderungen der Lehrpläne wesentlich unterstützen, sie sind mit großer Genauigkeit gearbeitet. Nur ganz gelegentlich regt sich der Wunsch nach einer anderen Fassung. So ist bei N.

[1]) Kanon geschichtlicher Jahreszahlen. Von Friedrich Neubauer, Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses 1902.

[2]) Wiederholungstabellen für den Unterricht in der Geschichte. Von Harry Brettschneider. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses 1902.

— auf Ausdrücke wie Besiegung statt Sieg soll kein besonderes Gewicht gelegt werden — S. 20 die Angabe: 'Friede von Ryswick. Rückgabe der Reunionen' nicht richtig, denn Straßburg und die elsässischen Reichsstädte blieben französisch; oder S. 21 hinter Wehlau die Interpunktion zu ändern, denn der Inhalt der Verträge von Labiau und Wehlau ist das Zugeständnis der Souveränität in Preußen durch Schweden und Polen. Möchten nur beide Tabellen nicht mißbraucht werden, wie einst Arnold Schäfers so tüchtige Arbeit mißbraucht worden ist.

Ein Lehrmittel, das die 25. Auflage verzeichnen darf, spricht für sich selbst und brauchte nicht erst besprochen zu werden. Die neueste Bearbeitung von Putzgers historischem Schulatlas[1]) ist aber geradezu ein neues Werk zu nennen, denn die Zahl der Karten ist nicht nur von 139 der 24. Auflage auf 234 der Jubiläumsausgabe vermehrt, sondern es sind auch mehrere der bisher gebotenen neu gestochen, alle gründlich durchgearbeitet worden. Um den Atlas nicht äußerlich an Umfang zunehmen und beim Schulwege zu schwer werden zu lassen, sind die neuen Karten mit zwei Ausnahmen auf die bisher leeren Rückseiten der alten Karten gedruckt worden. Baldamus und Schwabe sind mit Erfolg bemüht gewesen, neben wichtigen Einzelvorgängen insbesondere Entwicklungen und Entwicklungsreihen zusammenhängend darzustellen, sowie dabei das historische Gesichtsfeld über die politische Geschichte und über Deutschland und Europa hinaus zu erweitern. So finden wir z. B. die ethnographischen Verhältnisse Mitteleuropas, insbesondere das deutsche Siedlungsgebiet in seinen Schwankungen nach Westen und Osten, wobei auch auf Siedlungsformen Rücksicht genommen ist. Andere Kartenreihen wiederum, den Kriegen des 18. und 19. Jahrh. im Zusammenhange und den großen Friedensschlüssen gewidmet, schärfen den Blick für den inneren Zusammenhang geschichtlicher Vorgänge in oft weit voneinander entfernten Gegenden, Karten, die sich bei gruppierenden Wiederholungen besonders brauchbar erweisen werden. Die Kartenbilder sind überaus klar und anschaulich, die Farben lebendig und doch für das Auge niemals unangenehm, es wird dem Schüler nur mit Nachdruck vor Augen geführt, wie sich die Verhältnisse gestaltet haben. Die Angaben sind trotz aller Fülle von Daten zuverlässig, es wird nichts geboten, was nicht mit peinlicher Sorgfalt geprüft ist. Vielleicht läßt es sich abstellen, daß auf Karte 29 Capri mit Ischia verwechselt erscheint und daß auf Karte 14 Sorrento auf den ersten Blick eine Insel bezeichnet, was gewiß manchen Schüler zu irriger Annahme verführt. Geringfügig ist es, daß auf Karte 29^{b} entgegen der gewöhnlichen Schreibart Custoza gedruckt ist. Doch das sind fast kleinliche Anstöße. Wer den Atlas benutzt, muß seine Freude an der trefflichen Arbeit dieser Jubiläumsausgabe haben, und es ist nicht zuviel gesagt, wenn behauptet wird, daß es keinen preiswerteren und brauchbareren historischen Schulatlas

[1]) F. W. Putzgers Historischer Schulatlas zur alten, mittleren und neuen Geschichte in 234 Haupt- und Nebenkarten. Bearbeitet und herausgegeben von Alfred Baldamus und Ernst Schwabe. 25. vermehrte und verbesserte Aufl. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing 1901.

gibt als Putzger in der Form, die er jetzt gefunden hat. Möge dieses hervorragende Lehrmittel nun auch in allen höheren Schulen eifrig benutzt werden, es wird den Geschichtsunterricht wesentlich erleichtern und fördern. Sollte es noch eine höhere Schule geben, in deren mittleren und oberen Klassen Geschichte gelehrt wird, ohne daß die Schüler einen historischen Atlas oder wenigstens historische Karten benutzen, so wird Putzger sich geradezu aufdrängen; wo aber ein anderer eingeführt ist, da wird erwogen werden müssen, ob nicht die Rücksicht auf die Schüler die Einführung von Putzgers historischem Schulatlas an Stelle des anderen dringend verlangt — der beste Atlas ist für die Schüler gerade gut genug!

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Wilhelm Münch, Geist des Lehramts. Eine Hodegetik für Lehrer höherer Schulen. Berlin, Georg Reimer 1903. X, 537 S.

Ein gehaltvolles, anregendes Buch, wie es ein Werk von Münch kaum anders sein kann. Es ist aus akademischen Vorträgen entstanden und behandelt in läßlicher Disposition die verschiedenen Aufgaben des Lehrers, die mannigfaltigen Beziehungen, in die er zu Wissenschaft und Amt, zu Schülern und Kollegen, zu Eltern und zu Vorgesetzten, zu Staat und Gesellschaft tritt. Über all diese Gebiete wird nicht nur viel Geistreiches und Feines, sondern auch recht viel Treffendes gesagt. Prächtig z. B. der Satz: 'Gerade der, der an äußeren Ehren, an materiellem Besitz nicht reich dasteht, wird in seiner Überzeugung um so mehr einen wertvollsten Besitz schätzen' (S. 32). Über didaktische Fragen (z. B. das Verhältnis von Geographie und Heimatskunde im Anfangsunterricht, S. 352) wird ebenso wie über organisatorische (wie die mögliche Wirksamkeit eines Schularztes, S. 284) sicher und maßvoll und mit einer überall sich fühlbar machenden reichen Sachkenntnis geurteilt. Die Besonderheit des höheren Unterrichts gegenüber dem elementaren betont Münch wiederholt, z. B. wenn er die Pedanterie ablehnt, die auch in oberen Klassen immer nur Antworten in Gestalt vollständiger Sätze haben will (S. 393). Er wünscht sehr mit Recht, daß den reiferen Schülern nicht bloß, wie das pädagogische Dogma will, gesicherte Resultate mitgeteilt werden, sondern auch Hypothesen; 'das quieta non movere gilt nicht gegenüber den Herzen unserer Jünglinge, die übrigens sonst von inferioren Autoritäten bewegt und fortgerissen werden' (S. 438). Ebenso warnt er, auch hierin von der herrschenden Richtung abweichend, vor der zu starken Betonung des Beamtencharakters (S. 486): 'Fast überall, wo man ganz nur Beamter sein will, stellt sich — auch unter schönen Titeln und auf höheren Rangstufen — leicht eine Art von Subalternentum ein. Man entgeht dem nur durch die Pflege anderer Seiten und freierer Ziele des persönlichen Lebens. Wenn das nicht allen Ständen leicht ist, dem Lehrerstande sollte es niemals schwer fallen.' Zu diesem edlen und berechtigten Stolze will es dann nur nicht recht stimmen, daß der Verfasser an einer anderen Stelle, im Eingang seiner Ausführungen, die Verwandlung des Lehrerberufes in eine staatliche Funktion ausdrücklich anerkennt und geradezu von uns als 'Erziehungsbeamten' spricht (S. 2. 40. 45).

Damit ist eine Schwäche berührt, die dem Buche auch sonst anhaftet: der Mangel an entschiedener Stellungnahme. Freilich hängt diese Schwäche mit einem Vorzug, der besonnen abwägenden, vor jedem Extrem zurückscheuenden Betrachtung zusammen, die sich überall und nicht zum wenigsten im Stil äußert, der dem des alternden Goethe nicht unähnlich ist. Ein Hauch von Abstraktheit durchzieht die ganze Darstellung. Der Verf. hat es der Mühe für wert gehalten, die Herbartsche Dreiteilung 'Regierung, Zucht, Unterricht' nicht bloß im Verein mit anderen, ähnlichen einer erneuten Kritik zu unterziehen, sondern den Versuch zu machen, ob er sie nicht durch eine eigene Terminologie ersetzen könne: 'Pflege, Zucht, Lehre' (S. 154 ff.). Aber auch wo, was doch bei weitem überwiegt, bestimmtere Dinge, wirkliche Verhältnisse, greifbare Aufgaben, aktuelle Fragen besprochen werden, hält sich der Ton in einer gewissermaßen über den Wassern schwebenden

Höhe, von der aus die Gegenstände als entfernte gesehen und deshalb auch in der Zeichnung und Bezeichnung nur angedeutet werden. Das ist von höchstem Interesse für den mit dem Stoffe Vertrauten, für den erfahrenen Lehrer, der überall die Züge seiner täglichen Beschäftigung wiedererkennt, nur von ihrer allgemeinen, geistigen Seite gefaßt und in eine reinere Luft emporgehoben. Da ist es eine Freude, dem Autor zu folgen, der zugleich Fachmann und Philosoph ist, und sich unter seiner Führung des tieferen Sinnes von manchem, was man von jeher getan und gedacht hat, erst recht bewußt zu werden. Ganz anders steht dazu der Anfänger, der die Dinge, von denen die Rede ist, aus eigener Erfahrung noch nicht kennt. In manchen Fällen wird er gar nicht wissen, was eigentlich gemeint ist; z. B. bei der Art wie von Wirkungen auf das Gefühlsleben des Zöglings gehandelt wird (S. 240 ff.), oder die Anforderungen sozialer und individueller Erziehung gegeneinander abgewogen werden (S. 92 ff.). Wo brennende Streitfragen berührt werden, bekommt man weder eine scharfe Charakteristik der miteinander ringenden Ansichten, noch gar einen Anhalt zur Bildung des eigenen Urteils. Über den großen Kampf z. B., ob der Sprachunterricht besser mit Latein oder mit Französisch anfange, erfährt der Leser eigentlich nur, daß beide Parteien ihre Ansicht als 'das sachlich Natürliche, das Gesunde, das Selbstverständliche' hinzustellen belieben, und daran schließt sich die Klage: 'Daß sich von der einen wie von der andern Einrichtung Vorzüge und Nachteile aufzeigen lassen und man nur praktisch abzuwägen hat, welche man sich sichern und welche in den Kauf nehmen will, diese Anschauung ist noch kaum laut geworden' (S. 349).

Solche Unentschiedenheit wird für den, der sich belehren will, um so verhängnisvoller, weil auch keine Literaturnachweise hinzugefügt sind, mit deren Hilfe er auf eigene Hand in das Studium eindringen könnte. Allerdings steht am Schluß ein reiches Verzeichnis von Autornamen und Büchertiteln, aber — in der bequemen Art, die man aus modernen geschichtlichen Werken mit ihren Illustrationen kennt — ohne Beziehungen zum Texte. Die Hälfte der Titel, ja ein Drittel hätte mehr genützt, wenn sie dem Texte an den geeigneten Stellen eingefügt und dabei zugleich immer angedeutet worden wäre, was in jeder Schrift zu erwarten ist und welchen der von Münch selber nur angedeuteten Standpunkte sie vertritt. Was jetzt geboten wird, ist wieder nur für den ohnehin schon Orientierten zu brauchen. Objektivität ist ja eine schöne Sache; aber sie darf nicht den Eindruck der Unentschlossenheit machen. Und zur ersten Einführung in eine Wissenschaft oder Praxis möchte ich sie überhaupt nicht empfehlen. Viel besser ein kräftiges, persönlich gefärbtes Urteilen und Wollen, das den Leser zunächst packt und mit fortreißt. Hat er überhaupt das Zeug dazu sich auf eigene Füße zu stellen, so werden Punkte, an denen sein Widerspruch geweckt wird, bald genug hervortreten, und dann weiß er, wogegen er sich zu wehren hat, und wird dies um so leichter tun, wenn ihn der Lehrende mit knappen, doch charakterisierenden Literaturangaben ausgerüstet und ihm so die Wege gewiesen hat, auf denen er Material zur Unterstützung seiner Einwände finden kann. Bringt er aber das Element der Selbständigkeit nicht mit, so ist die gleichschwebende Temperatur, in der Münch ihn hält, gewiß das schlechteste Mittel es ihm einzuflößen.

Paul Cauer.

F. Hofmann, Kleines Handbuch für den deutschen Unterricht in den Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten. Leipzig, B. G. Teubner 1902. I 108 S. II 88 S.

Wie Wohlrab die Realien des altklassischen Unterrichts in einem Handbuch vereinigt hat, so tut dies Hofmann für das Deutsche, und zwar verfahren beide in der Weise, daß sie für jede Klasse ein bestimmtes Pensum festsetzen. Alles ist von ihnen knapp gefaßt und übersichtlich geordnet; denn ihre Bücher sind für die Hand des Schülers bestimmt und sollen dem Lehrer das lästige, zeitraubende Diktieren ersparen. Naturgemäß müssen dabei alle Zweige des Unterrichts berücksichtigt werden; daher hat H. Grammatik und Stilistik, sowie Literaturgeschichte, Metrik und Poetik gleichmäßig herangezogen. Für jene beiden ist

der in demselben Verlage erschienene grammatische Leitfaden von Wüseke (zu dem es gleichzeitig die 3. Auflage bildet) zu Grunde gelegt; für diese drei aber das von H. selbst zuerst als Schulprogramm veröffentlichte Hilfsbüchlein für den deutschen Unterricht verwertet und zweckentsprechend umgearbeitet worden. Die ganze Schrift legt beredtes Zeugnis von dem Geschick des Verfassers ab, der nicht nur eine besonnene Auswahl getroffen, sondern auch den Stoff übersichtlich geordnet und durch alle Mittel des Druckes klar und anschaulich vorgeführt hat. Zudem empfehlen sich die meist aus bekannten Dichtungen entnommenen Beispiele durch ihre Kürze und leichte Erlernbarkeit. Dankenswert erscheint auch, daß in einem besonderen Anhang alle die Wörter und Redensarten zusammengestellt werden, bei denen man in Zweifel kommen kann, ob sie groß oder klein, zusammengezogen oder getrennt geschrieben werden.

In den grammatischen Abschnitten hätte mitunter noch etwas weniger Wesentliches gestrichen werden können, vor allem aber durfte den Fremdwörtern nicht ein so breiter Raum gewährt werden. Warum die Schüler, wenn sie möglichst wenig Gebrauch davon machen sollen, in um so größerem Umfange damit bekannt gemacht werden müssen, ist mir unbegreiflich. Quo semel est imbuta recens, servabit odorem testa diu. Bei ihrem Vorkommen in der Lektüre mag sie der Lehrer erklären, aber in ein zur häuslichen Wiederholung bestimmtes Schulbuch gehören sie meines Erachtens nicht, noch dazu in so reichem Maße (S. 65—70, 81—86, 93—107). Überdies zeigt dieser Abschnitt auch noch andere Mängel. So ist mehrfach, z. B. S. 66 bei Garde und S. 68 bei Bresche in Klammer die Bemerkung hinzugefügt 'ursprünglich deutsch'. Aber was nützt diese Angabe, wenn nicht gleichzeitig die deutschen Stammwörter warten und brechen angedeutet werden? Und warum fehlt die Anmerkung über die germanische Herkunft bei anderen Wörtern wie Garnitur, Garnison, Loge, Equipage u. s. w.?

Im übrigen halte ich das Buch für sehr brauchbar, möchte daher durch einige Bemerkungen ein Scherflein zu seiner weiteren Vervollkommnung beitragen. I S. 36 wird angegeben, daß in den Verbindungen 'ich habe ihn kommen heißen, sehen, lassen' die Formen heißen, sehen, lassen Infinitive seien, doch durfte dabei nicht verschwiegen werden, daß wir es hier von Haus aus mit Partizipien der Vergangenheit ohne die Vorsilbe ge- zu tun haben. S. 38 heißt es: 'Die Präpositionen an, bei, von, zu verschmelzen oft mit dem Artikel zu einem Worte.' Hier mußte mindestens hinter zu ein 'u. a.' eingefügt werden. Denn wenn auch die Zusammenziehung des Verhältniswortes mit dem Artikel nicht mehr dieselbe Ausdehnung hat wie im Mhd., so kann man doch noch ruhig sagen im, vorm, ins, fürs, vors, aufs, durchs, ja in gewissen Fällen ist die Verschmelzung Regel wie in den Wendungen nicht im geringsten, ins Blaue hineinschießen u. a. S. 39 werden zwei Arten von Interjektionen unterschieden, je nachdem sie Empfindungen ausdrücken oder einen Schall nachahmen. Dabei bleibt eine dritte Gruppe unerwähnt, die einen Zuruf zum Schweigen (bst), zur Eile (hurra), zum Einschlagen einer bestimmten Richtung (wiste), zum Haltmachen (brr) u. a. bezeichnen. S. 77 konnte gesagt werden, daß Ausnahmen in der gewöhnlichen Wortfolge (Finites Verb im Nebensatze am Schluß) oft durch den Reim veranlaßt werden. II S. 11: Die Bemerkung, daß das Genetiv-s bei Wörtern wie Drama und Dämon zuweilen wegfällt, würde ich streichen, da sich die s-losen Formen nicht empfehlen. II S. 12 heißt es: 'Die Substantiva, welche ein Maß, ein Gewicht, eine Zahl oder einen Wert ausdrücken, stehen nach einem Numerale auch im Plural in der Form des Singulars.' Tatsächlich liegt aber bei drei Pfund, vier Glas u. s. f. nicht die Form der Einzahl, sondern die der Mehrzahl vor, allerdings die alt- und mittelhochdeutsche, die sich hier erhalten hat. II S. 24: 'Der Stuhl ist elfenbeinern, darauf der Kaiser sitzt.' Dieses Beispiel würde ich durch ein anderes ersetzen, da hier das Adverb 'darauf' in relativem Sinne gebraucht wird, wie dies besonders im ältesten Nhd. geschieht, jetzt aber nur ab und zu noch bei Dichtern vorkommt. Endlich II S. 46 fehlen beim Suffix -er wichtige Angaben. Denn

wie schon Behaghel in der Zeitschr. d. allg. deutsch. Sprachv. Beiheft XIV S. 138 ff. auseinandergesetzt hat, bezeichnet diese Endung nicht bloß Personen, sondern auch Gegenständliches, und zwar 1. Wörter, die den Gegenstand als Träger der Handlung darstellen wie Leuchter, Wecker, Brenner, Korkzieher, ferner Wörter, in denen der Gegenstand als Mittel zur Ausführung der Handlung erscheint wie Drücker, Klopfer, Heber. 3. Wörter, die den Ort der Handlung ausdrücken wie Pranger, Zwinger, Läufer. 4. Wörter, die eine Handlung, und zwar gewöhnlich eine einmalige, vorübergehende, namentlich einen unartikulierten Laut bezeichnen wie Seufzer, Schnalzer. 5. Bewegungsvorgänge wie Walzer, Hopser u. s. w.

Oskar Weise.

Guido Villa (Privatdozent der Philos. an der Universität Rom), Einleitung in die Psychologie der Gegenwart. Nach einer Neubearbeitung der ursprünglichen Ausgabe aus dem Italienischen übersetzt von Chr. D. Pflaum. Leipzig, B. G. Teubner 1902. 484 S.

Das Buch will eine historisch-kritische Einleitung in die Psychologie der Gegenwart geben, 'welche die Entwicklung der Grundprobleme aufzeigt, ihrem Ursprung in den Geistes- und Naturwissenschaften, sowie in der allgemeinen Psychologie nachgeht, die wahrscheinlichen Lösungen der Probleme angibt und so gleichzeitig ein vollständiges Bild des gegenwärtigen Standes unseres Wissens bietet'. Die Aufgabe, die der Verfasser sich gestellt hat, hat er auch in anerkennenswerter Weise gelöst. Er kennt die deutsche, englische, französische, amerikanische und italienische Literatur auf dem Gebiete der Psychologie in umfangreichstem Maße und benutzt sie mit gutem Urteil. Auch der Übersetzer hat sich durch die Übertragung dieses Buches ein Verdienst erworben, weil es ein Werk, welches in ähnlicher Ausführlichkeit und mit solcher Objektivität über die Hauptrichtungen der modernen Psychologie orientiert, in der heutigen psychologischen Literatur Deutschlands nicht giebt.

Die Darstellung ist schlicht und meist übersichtlich und klar, nur die Ausführungen S. 226 u. und S. 246 u. scheinen mir nicht leicht verständlich zu sein, auch dürfte die Interpretation des Weberschen Gesetzes S. 186 und die Darstellung der Entstehung der Raum- und Zeitvorstellung sich wohl noch klarer fassen lassen. Eine sprachliche Härte findet sich S. 443 Z. 15 v. u.

Der Inhalt gliedert sich in acht Kapitel. Das erste behandelt die geschichtliche Entwicklung der Psychologie. Hier wäre wohl noch eine größere Beschränkung des Details wünschenswert, was nicht ausschließen würde, daß das Wesentliche hier und da ausführlicher dargestellt werden könnte. Die folgenden Kapitel behandeln: Begriff und Aufgabe der Psychologie, Geist und Körper, die Methoden der Psychologie, die psychischen Funktionen, die Zusammensetzung und Entwicklung des Seelenlebens, das Bewußtsein, die Gesetze der Psychologie. In seiner Stellungnahme zu den wichtigsten Streitfragen schließt sich der Verfasser meist Wundt an, den er neben Baldwin und Höffding unter den zeitgenössischen Psychologen besonders hochschätzt. Einige inhaltliche Widersprüche oder Schwankungen sind mir aufgefallen: S. 324 u. ö. werden Empfindung, Gefühl und Wollen als die drei Grundelemente des Seelenlebens bezeichnet, die wir auch schon in den ersten Anfängen des Bewußtseins, wenngleich in äußerst einfacher Form, finden. S. 266 u. ö. heißt es dagegen: die ersten Elemente des Bewußtseins lassen sich auf zwei zurückführen, auf die Empfindungen und einfachen Gefühle; die Willensvorgänge entwickeln sich aus den einfachen Gefühlen. Der Wille ist mithin, eigentlich genommen, 'kein seelisches Element'; 'allein er ist etwas mehr, er ist nämlich der erste Antrieb, welcher die gesamte Entstehung der bewußten Tätigkeiten anregt, welcher die Bildung und Verbindung der seelischen Zusammensetzungen leitet'. Ferner wird im allgemeinen in dem Buche das 'Psychische' mit dem 'Bewußten' gleichgesetzt und die Annahme eines unbewußten Seelischen entschieden abgelehnt; wenn aber der Wille als dasjenige bezeichnet wird, was zur Entstehung alles Bewußtseins erst die Anregung gibt; wenn ferner S. 240 gesagt

wird, daß der Wille 'vermittelst eines besonderen Gefühls wahrgenommen wird', d. h. doch wohl zum Bewußtsein kommt, so legt das die Auffassung nahe, der Wille selbst sei etwas Unbewußtes. Auch der Ausdruck 'die Veranlagung der seelischen Elemente, ins Bewußtsein zu treten' harmoniert eigentlich nur mit der Voraussetzung von unbewußt Psychischem. — Weiterhin stimmt es nicht überein, wenn S. 265 (vgl. S. 447) gesagt wird: 'Ein von rein intellektuellen Motiven bestimmter Wille ist ein Unding, weil das, was der Willenshandlung wirklich den Anstoß gibt, immer ein Gefühl, ein Affekt ist' und wenn es S. 248 heißt: 'Nicht allen Willensakten geht ein Affekt oder ein Gefühl voraus.' Die Darlegungen über die Aufmerksamkeit endlich S. 361 f. weichen in der Terminologie etwas ab von denen S. 282 ff. und enthalten wohl auch manche unnötige Wiederholung; wogegen die Ausführungen über die Sprache S. 302 ff. etwas gar dürftig erscheinen.

Nicht zuzustimmen vermag ich den Ansichten des Verfassers über das Verhältnis der Psychologie zu Logik und Ethik. S. 7 führt er aus, die Denkgesetze müßten selbst erst Objekt der Psychologie sein, während doch tatsächlich die Psychologie, wie überhaupt jede Wissenschaft, erst unter Voraussetzung der Denkgesetze möglich ist. Mithin liegt auch die Logik (und Erkenntnistheorie), die die Gesetze des Denkens (und Erkennens) überhaupt untersucht, begrifflich der Psychologie voraus, diese letztere kann also auch nicht so uneingeschränkt als Grundlage aller Geisteswissenschaften bezeichnet werden, wie es S. 451 geschieht; wenigstens müßte auf das S. 106 A. Gesagte verwiesen werden. In diesem Zusammenhang mag auch (zu S. 30) beiläufig bemerkt werden, daß Kant etwas ganz anderes anstrebt als eine 'psychologische Analyse'. — Bezüglich der sittlichen Gesetze wird gesagt (S. 105), dieselben seien einem präzisen Beweise nicht so zugänglich wie die Gesetze der von der Gesellschaft vollbrachten Entwicklung (soziologische Gesetze). Hierzu wäre zu bemerken, daß überhaupt nicht in gleichem Sinne vom 'Beweisen' soziologischer und ethischer Gesetze geredet werden kann. Erstere beziehen sich auf Regelmäßigkeiten des Gewordenen, also auf Seiendes; letztere dagegen enthalten Sein-Sollendes, also Wertvolles; hier handelt es sich gar nicht darum, etwas als vorhanden, als seiend mehr oder minder präzis zu beweisen, sondern Werte, Normen des Handelns im Wollen zur Anerkennung zu bringen; 'Sein' und 'Wert' sind zwei voneinander durchaus unabhängige Kategorien.

August Messer.

J. Trüper, F. W. Dörpfelds Soziale Erziehung in Theorie und Praxis. Gütersloh, Bertelsmann 1901. 265 S.

Der Verf. zeigt, welche theoretischen Forderungen Dörpfeld an eine gesunde Sozialerziehung stellt und welche praktischen Aufgaben er hier zu lösen fand.

Dörpfeld war ein durchaus philosophischer Kopf, der wirklich eine Pädagogik 'im großen Stil' vertrat und dieselbe nicht auf eine bloße Schulpädagogik oder gar Schuldidaktik einengte. Er steht auch über dem Streit: Individualpädagogik oder Sozialpädagogik; er ist durchdrungen von der richtigen Überzeugung, daß der wahren Pädagogik sowohl ein individuales als ein soziales Prinzip innewohnt. Pädagogik ist ihm 'der Inbegriff aller planmäßigen Veranstaltungen zur Hebung der Gesittung, Bildung und Wohlfahrt in Haus, Schule, Kirche, Staat und sozialem Leben'.

Eingehend wird in dem vorliegenden Buche dargestellt, wie der soziale Gesichtspunkt in den psychologischen, ethischen und didaktischen Schriften Dörpfelds hervortritt, und wie dieser auf das Leben in den verschiedenen menschlichen Gemeinschaften veredelnd zu wirken suchte. Trotz der starken Betonung des sozialen Gedankens ist er aber weit entfernt von Gleichmacherei; allenthalben sucht er naturwüchsige Eigenart zu erhalten, Selbsttätigkeit des Einzelnen und der einzelnen Kreise anzuregen. Daraus erklärt sich auch seine Ansicht über das Verhältnis der Schule zum Staate: 'Die Kulturangelegenheiten und speziell die Schulen dürfen ebensowenig wie die Religion, die Volkswirtschaft und die Gesundheitspflege schlechthin für Staatsanliegen erklärt und unbedingt den territorialen Genossenschaften einverleibt wer-

den: einmal, weil sie dort nicht die Freiheit finden können, die sie zu ihrem Leben und ihrer Entwicklung bedürfen; zum anderen, weil die territorialen Gewalten nicht verstehen, sie ihrer zarten Natur gemäß zu behandeln; — und drittens, weil sie neben dem Heere, der Diplomatie und der Justiz höchst wahrscheinlich nicht satt zu essen bekommen würden — ungerechnet, daß der Staat für Kulturverdienste auch nicht die rechte Ehrentaxe haben kann.' Die Schulaufsicht jedoch, die freilich nicht identisch ist mit Schulleitung und büreaukratischer Schulverwaltung, soll der Staat behalten. Aber in der Hauptsache gehören die Unmündigen der Familie, und diese besitzt hinsichtlich ihrer Bildung ein eignes Rechtsgebiet. Familien, die das gleiche ethische Bildungsideal haben, sollen sich zu Schulgenossenschaften verbinden, ferner die Lokalgemeinden derselben Art zu landschaftlichen Genossenschaften sich vereinigen, endlich die Lokal- und Landschaftsgemeinden verschiedener Art sich um der nationalen Aufgaben willen territorial zusammenschließen. Als Folgerung des Familienprinzips und der erziehlichen Aufgabe der Schule stellt Dörpfeld die Forderung auf, daß die Schule konfessionellen Charakter trage. Dabei will er aber die Schule ebensowenig der Kirche wie dem Staat ausliefern. Trotz inniger Frömmigkeit sucht er doch der autonomen Ethik innerhalb der Kirche zu ihrem Rechte zu verhelfen; er sucht den Schwerpunkt des Christentums 'nicht in dem Fürwahrhalten von Dogmen, sondern in der Gesinnung, der Richtung des Herzens, in der Weihe des Lebens und in einer Glaubensgemeinschaft, die weder Zeit noch Ort zu trennen vermag'.

Ein Bestandteil seiner 'Pädagogik im großen Stil' war auch die Beschäftigung mit der sozialen Frage. Im Jahre 1867 veröffentlichte er seine Schrift: 'Die soziale Frage. Eine Lebensaufgabe für alle Stände, zugleich ein Mahnwort an die politischen Parteien.' Er war einer der ersten, der die Bedeutung Lassalles und der Sozialdemokratie erkannte und schon 1867 Ansichten entwickelte, die in der Hauptsache den in den Erlassen Wilhelms I. und Wilhelms II. niedergelegten Anschauungen und den Bestrebungen der heutigen Christlich- und National-Sozialen entsprechen. Als wichtigstes Mittel zur Lösung der sozialen Frage sieht er es übrigens an, alle Stände für die Möglichkeit der Lösung zu erziehen. Dabei will er nicht nur die Moralisierung bei Einzelnen erstreben, sondern alle sozialen Einrichtungen und Gemeinschaften und vor allem auch das politische Parteileben ethisieren.

Das Buch Trüpers bietet nicht nur wertvolle Beiträge zur Erkenntnis der Persönlichkeit Dörpfelds und seiner sozialen Anschauungen, sondern auch zahlreiche interessante Einblicke in die Verhältnisse von Schule, Kirche, Staat und Gesellschaft seit den 60er Jahren; freilich trägt es etwas zu sehr den Charakter einer Materialsammlung: abgesehen von dem fast ein Drittel des Buches füllenden 'Anhang', der umfangreiche Stücke aus dem Briefwechsel Dörpfelds enthält, besteht es auch sonst zu einem beträchtlichen Teil aus oft seitenlangen Zitaten aus Briefen und Schriften Dörpfelds und anderer.

August Messer.



DIE PHILOSOPHIE IM GYMNASIALUNTERRICHT

Von Max Siebourg

II

Im ersten Artikel S. 266 ff. d. Jahrg. habe ich nachzuweisen versucht, wie der Unterricht im Deutschen und in den alten Sprachen für die philosophische Vorbildung der Primaner nutzbar gemacht werden könne. Wenn ich im folgenden diesen Versuch auch auf die anderen wichtigsten Fächer des Gymnasialunterrichts auszudehnen wage, so verdanke ich das wesentlich der freundlichen Unterstützung mehrerer Kollegen des Bonner Königl. Gymnasiums; sie haben mir kurze Ausarbeitungen über die Frage, soweit sie ihr Fach betreffen, zur Verfügung gestellt.[1]

Der Religionsunterricht, dem bei beiden Konfessionen auf der Oberstufe neben der Kirchengeschichte die Glaubens- und Sittenlehre in vertiefter Behandlung zufällt, kann nicht direkt in den Dienst der philosophischen Vorbildung treten: das hieße, wie der Fachlehrer mit Recht meint, die Ordnung der Dinge umkehren, das Höhere in den Dienst des Niederen stellen. Anderseits steht die Religionslehre in der mannigfachsten und engsten Beziehung zur Philosophie; viele Fragen, die auch die letztere beschäftigen (Gott, Freiheit, Unsterblichkeit) finden dort ihre Antwort im christlichen Sinne. Soll aber der Schüler wirklich denkend in den Gegenstand eindringen, soll das Beweisverfahren ihm innere Überzeugung schaffen, so bedarf er dazu gewisser philosophischer Vorkenntnisse, die die Durchführung jener abstrakten Gedankenreihen voraussetzt. So ist erstlich die fruchtbare Beschäftigung mit der Glaubens- und Sittenlehre nicht gut denkbar, wenn nicht die Elemente der Logik, Begriff, Urteil, Schluß, Definition, Division, die Denkgesetze des ausgeschlossenen Dritten, des Grundes u. a. bekannt sind. Wie will man ohne sie z. B. sich mit den Beweisen für das Dasein Gottes, für die Geistigkeit und Unsterblichkeit der Seele, für die Freiheit des Willens beschäftigen? Stete, und zwar bewußte, sozusagen technische Anwendung der logischen Grundsätze ist dabei erforderlich. Die Sittenlehre zweitens greift fort und fort auf die Elemente der Psychologie zurück. Der Schüler muß die verschiedenen Vermögen und Tätigkeiten der Seele kennen, um über den Anteil der einzelnen am sittlichen Handeln sich ein Urteil zu bilden; er muß eine klare Vorstellung von Grund-

[1] Für die Religionslehre Religions- und Oberlehrer Dr. Becker, für die Geschichte und Erdkunde Oberlehrer Dr. Eschbach, für die Mathematik Oberlehrer Dr. Kiel, für die Physik Oberlehrer Beuriger.

begriffen wie Trieb, Begierde, Affekt, Leidenschaft, von der Wechselbeziehung zwischen Wissen und Wollen haben. Als Beispiel sei die Lehre vom Gewissen herausgegriffen. Hier ist eine der ersten Fragen: Hat das Gewissen seinen Sitz im Verstand oder im Willen, im Erkenntnis- oder Strebevermögen? Weiter: ist das Gewissen überhaupt ein besonderes Seelenvermögen oder nicht? Und wenn es seinen Sitz im Erkenntnisvermögen hat, welchen Einfluß hat das Strebevermögen auf die Ausbildung desselben? Man sieht gleich ein, daß diese Dinge ohne die Kenntnis der Elemente der Psychologie nicht fruchtbar erörtert werden können. Die Frage ist nur, wie und wo dieselben dem Schüler beigebracht werden sollen. Diese Aufgabe dem Religionsunterricht selbst zuzuweisen ist nicht angängig; ihm würde dadurch die Zeit für sein eigentliches Ziel viel zu sehr eingeschränkt werden, und anderseits ist er auch nicht der einzige, der jene Kenntnisse braucht. So erhebt sich auch hier wieder die Notwendigkeit einer eigenen philosophischen Propädeutik, wie sie oben S. 278 gefordert wurde.

Indem nun der Religionsunterricht fortwährend mit den philosophischen Grundbegriffen arbeitet und sie in abstrakten Gedankenreihen zur Anwendung bringt, wirkt er, auch ohne daß dies seine besondere Absicht wäre, in eminentem Sinne philosophisch vorbildend. Dazu fällt ihm ein Hauptteil der ethischen Bildung zu, die das Gymnasium zu vermitteln hat; wenn hier die Lehrpläne S. 16 empfehlen, 'auch die auf anderen als dem religiösen Lehrgebiete gewonnenen Kenntnisse der Schüler zu verwerten', so wird wiederum der deutsche Unterricht, wenn er ethische Fragen für den Aufsatz erörtert, gerne an den Religionsunterricht anknüpfen. Daß dabei nur das allen Bekenntnissen Gemeinsame verwertet werden darf, halte ich für einen besonderen Gewinn.

In den 'Methodischen Bemerkungen für die Geschichte' sagen die Lehrpläne von 1901 S. 48, daß es auf der Oberstufe vor allem darauf ankomme, 'das Verständnis für den pragmatischen Zusammenhang der Ereignisse und für ein höheres Walten in der Geschichte sowie die Fähigkeit zum Begreifen der Gegenwart aus der Vergangenheit zu entwickeln'. Damit sind klar und praktisch zugleich die Gesichtspunkte umrissen, die ein philosophisch vertiefter Geschichtsunterricht im Auge behalten muß. Gegen einen Punkt erheben sich allerdings Bedenken, nämlich gegen die Forderung des Verständnisses für ein höheres Walten in der Geschichte. Mit Vorsicht und Takt gewählt — ich zitiere hier die Worte des Fachlehrers — mag hier und da ein Hinweis auf ein 'höheres Walten' angebracht und wirkungsvoll sein. Ein leitender Gesichtspunkt darf der Gedanke jedoch nicht werden; er müßte alsdann zu einer religiösen Geschichtsphilosophie führen, die — ganz abgesehen von der Frage, ob und inwieweit wir Menschen uns vermessen dürfen, Gottes Pläne und Ratschlüsse erkennen und nachweisen zu wollen, abgesehen also von ihrer Berechtigung an sich — schon deshalb auf dem Gymnasium nicht zulässig erscheint, weil sie, wie alle Geschichtsphilosophie, über den Horizont des Schülers weit hinausgeht. Ich erinnere nur an die Gedanken und Zweifel, die dem jungen Goethe anläßlich des furchtbaren Erdbebens von Lissabon aufgestiegen sind. Hauptziel bleibt also das Begreifen der Gegenwart aus der Vergangen-

heit durch den steten Hinweis auf den Zusammenhang aller geschichtlichen Zustände und Ereignisse. Dabei treten dem Schüler überall jene Begriffe wirksam entgegen, die für sämtliche Wissenschaften von fundamentaler Bedeutung sind, ich meine die der Ursachen, der inneren und äußeren, der Veranlassung, der mitwirkenden Umstände, der fördernden und hemmenden, der Folgen, der Entwicklung. Man denke z. B. nur an die scharf zu scheidende Ursache und Veranlassung des Peloponnesischen und des Deutsch-französischen Krieges, oder an die verschiedenen Stadien, die der deutsche Einheits- und Reichsgedanke in allmählicher Entwicklung durchlaufen hat.

In psychologischer Hinsicht ist sodann die Charakteristik hervorragender Personen lehrreich, namentlich wenn gezeigt wird, wie die Charaktere sich gebildet haben und wie sich ihre Handlungen daraus erklären. Die Behandlung gerade dieser Fragen pflegt die Blüte der Kunst bei allen großen Historikern zu sein.

Endlich enthält der Geschichtsunterricht eine Fülle ethischer Bildungsmomente. Der für alles Große so leicht empfängliche Jüngling sieht, zu welchen Taten die Begeisterung für die edelsten Güter der Menschheit, für Religion, Freiheit, Vaterland, Ehre die Völker von jeher entflammt hat; so lernt er den Wert dieser Ideale schätzen und nimmt sie mit hinaus in das gerade jetzt von materiellen Dingen beherrschte Leben. Der überall ihm entgegentretende Gedanke ferner, daß wir die Schuldner früherer Jahrhunderte sind, ist wohl geeignet, ihn mit pietätvollem Sinn für die Vergangenheit zu erfüllen. Demütige Bescheidung aber lehrt der Anblick der Vergänglichkeit aller menschlichen Größe den denkenden Geist. Je zielbewußter einerseits und je weniger aufdringlich anderseits diese ethischen Gesichtspunkte namentlich auch bei zusammenfassenden Wiederholungen befolgt werden, um so wirksamer werden sie sein.

Als Zweck des geographischen Unterrichts an höheren Schulen bezeichnen die Lehrpläne vor allem den praktischen Nutzen des Faches für die Schüler und setzen für die Oberstufe des Gymnasiums und Realgymnasiums innerhalb jedes Halbjahrs mindestens 6 Stunden für erdkundliche Wiederholungen an. Es ist klar, daß darin eine wesentliche Vermehrung der Kenntnisse nicht möglich ist, sondern daß es sich nur um ein Festhalten und Vertiefen des auf der Unter- und Mittelstufe Gelernten handeln kann. Anderseits können, unbeschadet der Zielforderung des praktischen Nutzens, diese Wiederholungen sich sehr fördernd für die Bildung des Denkens erweisen und werden dann auch erst recht fruchtbar und anregend. Ein paar Gesichtspunkte für solche geographische Betrachtungen gibt z. B. P. Cauer, Humanistisches Gymnasium 1902, 124: Das Klima und seine Ursachen, Einwirkung der Landesnatur auf die Geschichte, Entwicklungsbedingungen für Städte, für große Verbindungsstraßen, Verschiebungen der Verkehrswege durch die Entdeckungen und Erfindungen, Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen alten und neuen Karten desselben Landes. Es ist ferner wohl selbstverständlich, daß ein philosophisch vertiefter erdkundlicher Unterricht in Zusammenhang mit dem

entsprechend gestalteten Geschichtsunterricht stehen muß. Die Geschichte zeigt z. B., wie einerseits ein von Natur armes Land durch die Weisheit der Staatsverwaltung und den Fleiß der Bewohner zu hoher Kultur gebracht werden kann (z. B. Brandenburg), wie anderseits ein von Natur gesegnetes Land durch die Unfähigkeit seiner Regierung oder die Trägheit seiner Bewohner hinter der Kultur anderer Länder zurückbleibt, wie z. B. Spanien, die Kolonien der Portugiesen. Von solchen Beobachtungen ausgehend kann man den Gedanken weiter verfolgen, daß aller menschliche Kulturfortschritt bedingt ist einerseits durch die Verhältnisse der Natur, anderseits durch die Willenskraft und Intelligenz des Menschen; allgemeiner gefaßt erhebt sich hier das Problem von der Freiheit und Notwendigkeit. Zur Kulturarbeit im Kampf mit der Natur gehören: Entsumpfung von Landstrecken, Schutz vor Überschwemmungen (Holland, Brandenburg), Beseitigung oder Überwindung von Verkehrshindernissen, Hebung der Fruchtbarkeit des Bodens, Einführung von Pflanzen und Tieren aus fremden Ländern (Asien, Australien). Anderseits verschlechtert das Unterlassen der Kulturarbeit die natürlichen Bedingungen; Versumpfung und Entwaldung z. B. im italischen Festland, in Kleinasien u. s. w. sind Beispiele dafür.

Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß von allen Spezialwissenschaften, die dem Schüler entgegentreten, die Mathematik die philosophischste ist. Ihr System erwächst aus einem deduktiv syllogistischen Denkprozeß, der ausgeht von unmittelbar einleuchtenden Grundsätzen oder Definitionen. Im Verlaufe desselben werden dem Schüler an einer Fülle von einfachen Beispielen wichtige Elemente der Logik klar und anschaulich: Axiom, Begriff und seine Einteilung nach Inhalt und Umfang, Definition, die verschiedenen Formen der Urteile, die Glieder des Schlusses, der Schluß aus der Analogie, das Gesetz der Identität in seinen verschiedenen Formen, der direkte und indirekte Beweis, der Beweis durch vollständige Induktion, die Deduktion u. a. Jede Konstruktionsaufgabe verlangt Analysis und Synthesis.

Indem die Mathematik ferner von den zufälligen Eigenschaften der wirklichen Dinge und Verhältnisse absieht und die Zahlen- und Raumgrößen rein für sich betrachtet, gewöhnt sie den Schüler an abstraktes Denken und erörtert dabei so wichtige Fundamentalbegriffe wie Raum, Ausdehnung, Körper, Zahl, Endlich, Unendlich u. ä. Was nun die Verwertung dieser zahlreichen philosophischen Elemente betrifft, so müssen sie zunächst hauptsächlich durch sich selbst wirken, indem sie überall bis zur völligen Klarheit herausgearbeitet werden.

Der Mathematiklehrer wird unerbittlich darüber wachen, daß jede Definition regelrecht, klar und erschöpfend sei und die bekannten Fehler vermeide. Die Über- und Unterordnung der Begriffe muß übersichtlich, der Beweis klar und das Schlußverfahren lückenlos sein. Die Lehrsätze sollen zu einem einheitlichen System geordnet und so zum geistigen Eigentum der Schüler gemacht werden; nur dann bietet es ihm die nötige Stütze bei der Lösung von Aufgaben, wo der einzelne Fall unter das betreffende Gesetz zu bringen ist. Gerade hier muß die stete Gewöhnung ihn dahin bringen, daß er das durch

eine exakte Analysis des geforderten Begriffes zuwege bringt und nicht sich auf planloses Probieren verlegt. Dann werden allerdings die Konstruktionsaufgaben ein vorzügliches Mittel logischer Schulung abgeben.

Neben dieser gewissermaßen immanenten, unbewußten Wirkung der philosophischen Bildungselemente der Mathematik sollte der Fachlehrer es freilich auch nicht versäumen, direkt auf dieselben und ihr Wesen hinzuweisen. Nicht auf der Mittel-, wohl aber auf der Oberstufe ist es angebracht, bei besonders wichtigen Erklärungen oder noch besser bei besonders groben Verfehlungen auf die notwendigen Eigenschaften einer Definition hinzuweisen, bei Einteilungen sich der technischen Ausdrücke (Umfang, Inhalt u. s. w.) zu bedienen, das Wesen des indirekten Beweises als auf dem Grundsatz des ausgeschlossenen Dritten beruhend darzulegen, die verschiedenen Kategorien der Urteile und Schlüsse in den Lehrsätzen und Beweisen aufzudecken. Daß Kant in seiner Abwehr gegen den Humeschen Zweifel an der Allgemeingültigkeit des Kausalgesetzes gerade in der Mathematik die von jenem vermißten Urteile mit den Kriterien der Allgemeinheit und Notwendigkeit fand, und was das für die Gewißheit unserer gesamten Erfahrung für eine Bedeutung hat, das ist einem Primaner wohl begreiflich zu machen, dabei für ihn außerordentlich interessant und philosophisch anregend. Ein in solcher Art auch philosophisch vertiefter Mathematikunterricht ist um so eher zu begrüßen, als der Lehrer der systematischen philosophischen Propädeutik mit Vorliebe gerade an die einfachen Beispiele aus der Mathematik anknüpfen wird. Um den Unterschied etwa zwischen analytischer und genetischer Definition klar zu machen, lasse ich den Schüler versuchen, vom Kreis oder Dreieck beide selbst zu geben. Das gelingt trotz der scheinbaren Einfachheit durchaus nicht immer und sofort.

Die trefflichste Ergänzung zur Mathematik bildet die Physik; während jene deduktiv verfährt, ist hier die Methode der Forschung zunächst immer induktiv, und sie ergänzt sich dann später durch die Deduktion. Dabei werden zwei der wichtigsten Begriffe, von denen jeder Fortschritt aller Wissenschaft abhängt, zur vollen Klarheit der Auffassung gebracht: Hypothese und Gesetz. Erfährt der Schüler z. B., daß und warum in der Optik 1856 die Emissionshypothese aufgegeben werden mußte — weil nämlich der Foucaultsche Versuch über Lichtgeschwindigkeit im Wasser ihr widersprach —, so lernt er, daß jede Hypothese fällt, wenn auch nur eine Erscheinung nicht zu ihr stimmt. Die Arbeiten von Hertz zeigen ihm anderseits, daß eine Hypothese um so wahrscheinlicher wird, je mehr Erscheinungen sie erklärt und je mehr aus ihr deduktiv abgeleitete Gesetze sich auch im Experiment bestätigen. So ist hier die Gelegenheit auf das schärfste zu betonen, daß die Hypothese noch kein Gesetz ist. Am wirksamsten kann gerade der Lehrer der Naturwissenschaften auf das Unwissenschaftliche von manchen sogenannten populären Darstellungen des Darwinismus und anderer Dinge hinweisen.

Gewisse historische Hinweise, die geeignet sind, den Unterschied zwischen Induktion und Deduktion zu erläutern, wird man dem Primaner nicht vorenthalten. Während z. B. Kepler seine Gesetze induktiv aus Tycho de Brahes

Beobachtungen der Bahn des Mars erschloß und Newton dann daraus sein Gravitationsgesetz folgerte, werden jetzt umgekehrt die Keplerschen Gesetze aus dem Gravitationsgesetz abgeleitet. Wie eindrucksvoll ist der Erfolg, den die Deduktion durch die Vorausberechnung des Neptun durch Leverrier 1846 erzielte.

In zwei Dingen ferner zwingt der Physikunterricht den Schüler zu klarem, unterscheidendem Denken. Die moderne Physik gebraucht vielfach Bilder, indem sie sinnlich nicht wahrnehmbare Vorgänge mit sinnlich wahrnehmbaren vergleicht und beschreibt, so wenn sie vom elektrischen und Wärmestrom, von Spannungs- und Temperaturgefällen, von Elektrizitäts- und Wärmemengen redet. Unklarheit hierüber kann in ihren Folgerungen gerade so gefährlich werden wie die Verwechslung von Hypothese und Gesetz. Daß bei den Schlüssen ferner die Prämissen auf das strengste nicht nur auf ihre Richtigkeit, sondern auch auf ihren Umfang geprüft werden müssen, sei an zwei Beispielen erläutert. Je größer die Stärke der Lichtquelle, um so größer ist die photographische Wirkung; die Sterne größter Helligkeit rechnen die Astronomen zur ersten Klasse; also sind die Sterne, deren Bilder bei der Himmelsphotographie intensiver erscheinen, solche erster Klasse. Dieser Schluß ist falsch, weil die Prämisse falsch ist. Die photographische Wirkung hängt in noch höherem Maße von der Strahlengattung ab; ultraviolette, nicht sichtbare Strahlen z. B. wirken am stärksten, gelbe und rote nur schwach. In der Tat zeigen die Sternphotographien sehr helle Bilder von Sternen, die selbst mit den vorzüglichen heutigen Fernrohren nicht gefunden werden können, und umgekehrt.

Die Erfahrung zeigt, daß bei Mischung von 1 kg Wasser von 5° C. und 2 kg von 50° C. die Temperatur der Mischung 35° C. ist. Der Schluß: 'Ist in einer Mischung die Temperatur von 1 kg eines Körpers a^0, von 2 kg eines zweiten Körpers b^0, so ist die Mischungstemperatur $\frac{a+2b}{3}$' ist falsch; denn z. B. die Temperatur der Mischung von 1 kg Eis von 0° und 2 kg Wasser von 50° ist nicht $33\frac{1}{3}$° C., sondern $6\frac{1}{3}$° C., denn 80 Kalorien dienten zum Schmelzen des Eises.

Wie in der Mathematik, so wird auch in der Physik der Lehrer sich nicht darauf beschränken, die genannten Elemente der Logik: Induktion, Deduktion, Hypothese, Gesetz, Prämisse, Schluß, an und für sich wirken zu lassen; er wird auch abgesehen von den einzelnen Anwendungen allgemein ihr Wesen und ihre Bedeutung erörtern.

Noch viel mehr ist das der Fall bei den Elementen der Psychologie, die in der Akustik und Optik gar nicht umgangen werden können. In der Akustik ist die Rede von Tonempfindungen, von Obertönen und Klangfarbe, von Konsonanz und Dissonanz; in der Optik vom Auge, von der Entstehung der Netzhautbilder, vom Aufrecht-, Einfach- und binokularen Sehen, von der Schätzung der Entfernungen, vom körperlichen Sehen, von den Gesetzen und Eigentümlichkeiten der Perspektive, vor allem von der Farbe und ihrer Natur als subjek-

tiver Empfindung, die experimentell veranschaulicht wird. Es wäre ein Unding, sich hier rein auf das Physikalische beschränken und das Physiologische und Psychologische fernhalten zu wollen; hier muß der Physiker auch bis zur Entstehung der Vorstellungen vorschreiten. Er vermag vor allem die so einfache und doch so schwer eingehende Erkenntnis zu vermitteln, daß wir die uns umgebende Welt nur als Vorstellung erleben; er kann unaufdringlich und wirksam betonen, daß mit der Entstehung des Bewußtseins unser Ignoramus beginnt und das geistige Gebiet sich auftut, bei dessen Erklärung aller Materialismus versagt.

Der mathematischen Geographie und Himmelskunde fällt das Stück Naturphilosophie zu, welches das Gymnasium dem Zögling mitgibt. Hier wird gehandelt von der Mechanik und Größe unseres Sonnensystems, von den Hypothesen über die Entstehung der Himmelskörper, von der Kant-Laplaceschen Theorie und ihren neueren Modifikationen, von der Zahl der Himmelskörper und ihren Entwicklungsstadien, wie sie die Spektralanalyse lehrt. Zwar ist da ferner zu reden von der Bestimmung und Messung der Zeit durch astronomische Mittel; dagegen dürften die Probleme von dem Wesen von 'Raum' und 'Zeit' den Horizont des Durchschnittsprimaners in der Regel übersteigen.

Die Biologie übergehe ich mit Absicht, weil über die Art und die Grenzen ihrer Behandlung innerhalb des Gymnasialunterrichts adhuc sub iudice lis est.

DIE LEHRE VON DEN ATTRIBUTEN[1])

Ein Kapitel deutsch-lateinischer Schulgrammatik

Von Alfred Döhring

Grammatischer Unterricht ist schon lange in Mißkredit geraten, schon haben die stolzen Verkünder formaler Bildung, die Lobredner grammatischer Schulung immermehr zurückweichen müssen. Die Laien glauben nicht mehr den volltönenden Rufen, daß logisches Denken erst durch philologische Studien gewonnen werde, und die Gelehrten können es kaum mehr beweisen. Wie haben sich die Gründe dafür verflüchtigt, daß die alten Sprachen eine notwendige Bildungsstufe und Gewähr für wissenschaftliche Gründlichkeit, für strenge Logik seien! Logisch ist jede Sprache und keine: Unterscheidung und Zusammenfassung von Begriffen, geordnete Wiedergabe von Gedanken und Gedankenreihen bieten sie alle, aber alle nur annäherungsweise. Im Griechischen und Lateinischen bleibt Wort und Satz hinter dem Gedanken ebenso zurück wie im Deutschen und Französischen oder einer anderen der jetzigen Sprachen. Kausale und konditionale Verhältnisse, Absicht und Folge, Gleichheit und Gegensatz, Vergangenheit und Zukunft, Aussage und Frage, Aufforderung und Ausruf, Affekt, Zweifel, Negation und was dergleichen Unterscheidungen mehr sind vermögen die alten Kultursprachen auszudrücken und vermögen die modernen; aber die Ausdrucksmittel sind hüben und drüben nur Surrogate: quod und propter, um nur ein paar einfache Beispiele anzuführen, stempelte erst der Gebrauch der Jahrhunderte zu Kausalwörtern, ursprünglich bezeichneten sie Raumverhältnisse; damit und weil und wenn sind nach ihrem eigentlichen Gehalt Raum- oder Zeitwerte und erst von den Späteren umgeprägt und als finale, kausale oder konditionale 'Anweisungen' weitergegeben. Dieselbe Form, die im Griechischen den Wunsch ausdrückt, bezeichnet im Lateinischen die Zukunft, die Folge wird hier durch den Konjunktiv, dort durch den Infinitiv und im Deutschen durch den Indikativ ausgedrückt. Wo ist da die Logik? Ist es logischer die Tempora und Kasus durch die Endung des Wortes anzudeuten wie in den alten Sprachen oder durch Zusätze (Präpositionen) oder Hilfen (Hilfsverba) vor dem Worte? Ist die Unterscheidung der Geschlechter durch den Artikel undeutlicher als die durch die bloße Endung? Deutlichkeit und Logik kommen vielfach erst in die

[1]) Die Abhandlung bildet eine Fortsetzung der Aufsätze desselben Verfassers, die unter der Überschrift: 'Einige Kapitel deutsch-lateinischer Schulgrammatik' in früheren Jahrgängen dieser Zeitschrift (Bd. 142 S. 433 ff., Bd. 150 S. 235 ff. 332 ff. 372 ff.) erschienen sind.

Sprachen durch die Stellung und Betonung der Wörter, und die feinsten Abstufungen der Gedanken gibt erst der Tonfall der lebendigen Rede. Können uns hierin tote Sprachen, hierin das Lateinische Muster sein? Man kann wohl sagen, das Lateinische sei in mancher Beziehung knapper, gedrungener, übersichtlicher als andere Sprachen, wohlgemerkt in mancher Beziehung; es als besonderes Organ für logisch-grammatische Erkenntnis zu bezeichnen sollte man einmal aufhören.

Grammatische Unterweisung bleibt trotz alledem von hohem Wert: Ordnung in die Fülle des Sprachstoffes zu bringen, die Mannigfaltigkeit der Rede auf die Einheit des Satzes, die Vielheit der Satzglieder und Wortformen auf wenige Satzteile resp. Wortklassen zurückzuführen, die einzelne Spracherscheinung einzureihen in ein System, in dem Besondern das Allgemeine, in dem Einzelfall das Gesetz, in der Ableitung das Etymon zu finden: dies und ähnliches ist eben wissenschaftliche Tätigkeit und Satzlehre im weitesten Sinne des Wortes — Bedeutungslehre und Formenlehre mit eingerechnet — eine Wissenschaft. Wohl können Menschen ohne diese Wissenschaft richtigen Gebrauch von der überlieferten Sprache machen, auch ohne diese Wissenschaft durch Nachahmung, Gewöhnung, Anempfindung — Fertigkeit, ja Schönheit des Ausdrucks sich zu eigen machen, sowie mancher ohne Kenntnis der Noten, ohne Kenntnis der Theorie singen oder spielen kann. Aber den Verstand und Forschungs- und Erkenntnistrieb befriedigt und 'ziert' solche mechanische, solche unbewußte Tätigkeit nicht, im innern Herzen wollen wir ver'spüren', was und wie's die Rede vollbringt. Und dazu dient uns die systematische Satzlehre zunächst der Muttersprache. Es ist zu beklagen, daß durch den traditionellen fremdsprachlichen Unterricht dieser einfache Sachverhalt so verdunkelt ist. Man hat an der Sprache seines eigenen Volkes schon reiche Gelegenheit in Wesen und Wissenschaft der Sprache einzudringen, und die Gelegenheit dazu erweitert sich in dem Maße, als man auch die vergangenen Stufen der Muttersprache und ihre Mundarten heranzieht. Mannigfaltigkeit der Ausdrucksmittel, festere oder losere Verknüpfung der Satzteile und Sätze, Unterordnung und Beiordnung, Parallelismus der Glieder oder deren Abwechslung, Gebundenheit oder Freiheit in der Wortfolge, Wechsel im Tonfall und Rhythmus, Entwicklung und Verfall mancher Formen, Einheit und Vieldeutigkeit der einzelnen Worte, das ganze Gebiet, die ganze 'Philosophie des Metaphorischen'[1]), kurz vielerlei können wir an der eigenen Sprache beobachten, Beobachtungen, die zum Teil direkt in das Gebiet der Stillehre, Rhetorik, Poetik u. s. w. hineinführen. Einen weiten Einblick in die Satzlehre erfordert und bietet allein schon die Interpunktionslehre.

Wenn gleichwohl behauptet wird, man könne Grammatik (das ist eben Satzlehre) nur an einer fremden, womöglich alten Sprache lehren, so ist dies das *πρῶτον ψεῦδος* und der Keim zu didaktischer Verwirrung. Gewiß! Je mehr Sprachen und Sprachstufen ich in den Kreis meiner Betrachtung hinein-

---

[1]) Ausdruck und Buch Bieses, Hamburg und Leipzig 1893.

ziehe, desto mehr erweitert sich der Kreis, desto mehr Beobachtungsstoff gewinne ich. Und das hat für den Gelehrten sicherlich große Vorteile, da er den erweiterten Kreis auch zu schließen und abzurunden hoffen darf. Nicht so der Anfänger; für ihn besteht die Gefahr, daß mit der Erweiterung des Beobachtungskreises auch dessen Umrisse sich verflüchtigen. Auch in dem Meer des Wissens tritt der engste der aufgewühlten Kreise immer am deutlichsten und der weiteste am schwächsten hervor. Damit ist nicht gesagt, daß, wenn die Jünger unserer Gymnasien aus anderen Gründen fremde Sprachen treiben müssen, die letzteren nicht für den grammatischen Unterricht sehr nutzbar gemacht werden können. Im Gegenteil, der Trieb und die Nötigung zu sprachlicher Beobachtung wird durch sie gesteigert. Wer denselben Gedanken in verschiedenen Sprachen ausdrücken soll, wird zur Vergleichung der Sprachmittel geführt, und der Vergleich ist überall der Vater des Urteils. Wie man aber bei jedem Vergleich vom Bekannten und Vertrauten ausgeht, so muß nun auch wieder dieser fremdsprachliche Unterricht, diese propädeutische Sprachvergleichung von der Muttersprache ihren Ausgang nehmen. So laufen denn unsere einleitenden Betrachtungen in die eine Hauptforderung aus, daß die grammatische Unterweisung in unseren Schulen von der deutschen Satzlehre ausgehe, zu ihr und auf sie zurückgeführt werde.

Verfasser dieser Zeilen suchte in zwei früheren Aufsätzen diese keineswegs neue Methode zu begründen und an zwei größeren Kapiteln der lateinischen Grammatik durchzuführen. Die einzelnen Regeln der landläufigen Kasuslehre und Lehre von den Präpositionen und Abschnitte aus der Syntax der Nebensätze wurden so umgeordnet, wie es die konsequente Rücksichtnahme auf die deutsche Satzlehre (speziell die von Kern) erforderte. Dabei zeigte sich, wie manches bisher Getrennte zusammengefaßt und dadurch die Übersicht und Einsicht in beide Sprachen erleichtert werden konnte. Im folgenden fassen wir alle diejenigen Spracherscheinungen, die als Attribute, als Bestimmungen des Nomens aufgefaßt werden müssen, zusammen und gebrauchen dabei auch wohl den bequemeren Kunstausdruck adnominale Bestimmungen. Auch hier wird sich — so hoffen wir — manche Erleichterung und größere Klarheit und Einheitlichkeit ergeben.

Vorher noch ein kurzes Wort über die sogenannte induktive Methode. So richtig der Gedanke ist, daß man bei der Erkenntnis vom Einzelnen zum Allgemeinen, von den einzelnen Spracherscheinungen zu der Regel vorschreiten müsse, so wenig berechtigt ist es diesen oft sehr mühsamen Weg jeden Gymnasiasten aufs neue führen zu wollen. Auch von der grammatischen Erziehung gilt Lessings Wort: Sie 'gibt dem Menschen nichts, was er nicht auch aus sich selbst haben könnte, sie gibt ihm das, was er aus sich selber haben könnte, nur geschwinder und leichter'. Der Worte, Formen und Regeln gibt es sehr viele, und zur eigenen Ableitung derselben bedarf es für den Schüler vieler Beispiele: also eine Vielheit ins Quadrat erhoben! Und eine solche Überfülle muß den Geist des Lernenden zerstreuen und verwirren und sein Gedächtnis überlasten. Erst dadurch, daß ich dem Schüler gleichzeitig mit den Einzel-

fällen ein Anordnungsprinzip mitgebe, weise ich ihm den Weg, den kürzesten, geschwindesten und leichtesten Weg durch das Wirrsal der Spracherscheinungen, gebe ich seinem Gedächtnisse eine Stütze.[1]) Daher denn die Notwendigkeit eines grammatischen Systems, nach dem der ganze Unterricht zugeschnitten sein muß.

Nach unseren Lehrplänen werden die Hauptzüge dieses Systems in den deutschen Lektionen der Quinta und Quarta mitgeteilt, deren Wichtigkeit für den gesamten Sprachbetrieb daher nicht hoch genug angeschlagen werden kann. Aber auch auf allen anderen Stufen darf das grammatische System nicht außer acht gelassen und nicht einem pedantischen Streben nach Induktion aufgeopfert werden. Tatsächlich ist auch der grammatische Unterricht in den Schulen keineswegs immer induktiv, sondern nur hie und da mit einem induktiven Scheine umgeben, durch den man sich nicht blenden lassen darf. Da man jeden Kasus jeder Deklination, das Geschlecht jedes Worts, alle Tempora und Modi und alle Konstruktionen u. s. w. schlechterdings nicht aus dem Satze, aus dem Zusammenhange ableiten kann, so ist man doch vielfach auf den systematischen Lehrgang angewiesen; man gibt dem Schüler frei von den Zufälligkeiten der Lektüre (oder gar Konversation) an einem Beispiel Form und Regel, und gern und freudig ergreift derselbe sie als eine Bereicherung seiner (wie immer beschränkten) Begriffssammlung und ordnet sie in diese ein. Gerade auf die Einordnung in eine Begriffsreihe kommt es an, sie gewährt dem Denkenden Freude, nimmt ihm das beunruhigende Gefühl verschwimmender Mannigfaltigkeit und erleichtert ihm das Behalten.

Nirgends hat das Trugbild, hat die Übertreibung der Induktion so verhängnisvoll und schädigend gewirkt wie bei der Einprägung fremdsprachlicher Vokabeln. Eine Reihe Adjektiva, Verba, Phrasen, Partikeln und Substantiva von verschiedenster Form und Flexion durcheinander und 'auf einmal' lernen lassen, weil sie zufällig in einem Cäsarkapitel oder gar Ostermannstücke zusammen vorkommen, ist eine *μέθοδος ἄνοδος* und eine weit mühseligere und geistlosere Aufgabe als die doppelte und mehrfache Anzahl gleichartiger Worte sich einzuprägen, die nach ihren Bildungselementen wohl geordnet sind, also daß eines immer das andere stützt und ins rechte Licht setzt. Ein systematisches Vokabularium, sofern dasselbe in der Grammatik nicht schon enthalten ist, systematisches Vokabellernen tut unseren Schülern not. Doch davon ein andermal, hier gilt es zunächst die systematische Behandlung der Attribute.

Die näheren Bestimmungen des Nomens

(Adnominale Bestimmungen oder Attribute)

Der Ausdruck Nomina (Nennworte) umfaßt diejenigen Worte, welche dekliniert werden, also Hauptwörter oder Substantiva, Beiwörter oder Adjektiva, Fürwörter oder Pronomina und Zahlwörter oder Numeralia.

[1]) Vergleiche auch die folgenden Wendungen Lessings: es ist 'der Erziehung nicht gleichgültig, in welcher Ordnung sie die Kräfte des Menschen entwickelt', sie kann 'dem Menschen nicht alles auf einmal beibringen', sie muß eine gewisse Ordnung, ein gewisses Maß halten.



Folgenden deutschen Nomina entsprechen im Lateinischen Indeklinabilia:

das Pfund	pondo
Gummi	gummi
der Senf	sinäpi
nichtsnutzig	nequam [nequior, nequissimus]
brauchbar, wacker	frugi [frugalior, frugalissimus]
soviele	tot
wieviele	quot
ziemlich viele	aliquot
ebensoviele	totidem
Auch die Zahlen von 4—100	quatuor-centum
und 1000	mille

sind im Lateinischen indeklinabel.

Anm. Merke auch die indeklinabeln

Städtenamen auf e	Reate Praeneste Caere

und Verbindungen wie

das letzte Lebewohl	ultimum vale

§ 1

Nähere Bestimmungen eines Nomens werden adnominale Bestimmungen oder Attribute genannt. Sie antworten auf die Fragen Welcher? Was für ein? Wessen? Wonach? Wofür? u. a. Es gibt ihrer folgende:

1. Adjektivische, 2. Genetivische, 3. Dativische (und Ablativische), 4. Präpositionale, 5. Infinitivische, 6. Appositionen (substantivische Attribute), 7. Attributsätze.

I. Adjektivische Attribute

§ 2

Das Adjektiv richtet sich in Genus, Numerus und Kasus nach seinem Nomen.

Das Adjektiv wird im Neuhochdeutschen fast immer dem Nomen vorangestellt, und zwar bei vorausgehendem Artikel in der Form der n-Deklination:

die guten Bürger	boni cives
(des guten Bürgers)	(boni civis)
die guten Sitten	boni mores
(der guten Sitte)	(boni moris)
die guten Kinder	boni liberi
(des guten Kindes)	(boni pueri)
die freien Kinder	liberi

In den früheren Perioden der deutschen Sprache wurde das Adjektiv auch [illegible] Nomen nachgestellt und blieb dann meistens unflektiert; so auch heute noch [illegible] Erdmanns Grundzüge der deutschen Syntax):

Vater unser
Röslein rot

ein Schloß so hoch und hehr
Die Königin, zerflossen in Wehmut und in Lust
Märchen noch so wunderbar
Ihr Vögel, in den Zweigen schwank.

Doch in flektierter Form:

Mein Mann seliger (Goethes Stella)
Mein ganzes Leben ging,
vergangenes und künftiges,
an meinem inneren Gesicht vorüber (Wilhelm Tell).

Im Lateinischen findet sich Voranstellung und Nachstellung des Adjektivs. Stets nachgestellt, außer wenn sie betont sind, werden die Ableitungen von Eigennamen und die Pronomina possessiva:

ein römischer Bürger	civis Romanus
der römische Senat	senatus Romanus
punische Treue	fides Punica
lateinische Ausdrucksweise	sermo Latinus

In dem Satze des Nepos: Hi fuerunt Graecae gentis duces ist Graecus mit Betonung anderen Völkern entgegen- und darum vorangestellt;

um meinen Rechtsstandpunkt zu wahren	ut meum ius teneam ut nostrum ius teneamus (obtineamus)
nach deinem Willen, auf deine Initiative hin	tua sponte
meiner Ansicht nach	mea (quidem) sententia

§ 3

Zwei oder mehrere Nomina durch ein Adjektiv zu bestimmen ist im Deutschen nur dann üblich, wenn die Nomina gleiches Geschlecht haben; im Lateinischen herrscht größere Freiheit.

Man sagt:	Im Lateinischen jedoch nicht bloß:
mit großer Treue und Sorgfalt	summa fide et diligentia
aber:	sondern auch:
mit großem Eifer und großer Sorgfalt	summo studio et diligentia (rempublicam administravit)
durch große Hingebung und Ehrerbietung	summo studio et (summa) observantia (amicum sibi devinciebat)
aber:	
Hannibal sprach viel von seiner Treue und seinem Haß gegen die Römer	Hannibal multa de fide sua et odio in Romanos commemoravit

§ 4

1. Zwei adjektivische Bestimmungen desselben Nomens werden (meist) durch Konjunktionen verbunden, z. B.:

das etrurische oder untere Meer	mare Tuscum (Tyrrhenum) sive inferum
das adriatische oder obere Meer	mare Adriaticum sive superum
zwei oder drei Stunden	horae duae tresve

Im Deutschen werden jedoch häufig zwei adjektivische Bestimmungen auch ohne Konjunktion, d. h. asyndetisch nebeneinander gestellt Solche asyndetische Adjektiva trennt man durch Kommata. Im Lateinischen ist auch in diesem Falle die Konjunktion zu setzen:

ein tüchtiger, unermüdlich schaffender Mann	industrius et impiger homo
ein geduldiger, nie verzagender Mensch	homo patiens atque impiger
ein stets reger, feuriger Geist	ingenium impigrum atque acre

2. Nur wenn das eine Adjektiv mit dem Nomen zusammen einen Begriff bildet, steht weder Komma noch et:

die einzige fühlende Brust	
von besseren künftigen Tagen	
guter chiischer Wein	
ein launiger 'alter Herr'	
ein tüchtiger 'junger Mann'	
ein treues 'altes Haus'	
ein energischer 'erster Staatsanwalt'	
tüchtige nichtadlige Männer	homines novi industrii

Anm. Dem entgegen sagt man im Lateinischen für:

viele vortreffliche Männer	multi et praeclari viri

3. Bei drei oder mehr adjektivischen Bestimmungen steht entweder vielfache Konjunktion (Polysyndeton) oder gar keine Konjunktion (Asyndeton) oder -que = und im letzten Gliede:

ein geduldiger, unverdrossener (und) gottesfürchtiger Mann	homo patiens et impiger et pius
	homo patiens, impiger, pius
	homo patiens, impiger piusque

§ 5

Eigennamen haben im Lateinischen selten ein adjektivisches Attribut bei sich, man füge ein Substantiv oder das Pronomen ille hinzu:

das reiche Korinth	Corinthus urbs opulentissima
der gelehrte Kato	Cato vir doctissimus
	Cato ille doctissimus

Nur feststehende Verbindungen wie

Alexander der Große	Alexander Magnus
Laelius der Weise	Laelius Sapiens
Neukarthago	Carthago nova
('Langen-Weißenfels')	Alba longa

und Bezeichnungen der Herkunft wie Epaminondas Thebanus sind davon ausgenommen.

Merke auch aus der Umgangssprache:

unsere kleine Tullia	Tulliola nostra

§ 6

Zu Pronominibus werden adjektivische Attribute hinzugefügt, z. B.:

etwas wunderbares	aliquid mirabile oder mirum
nichts merkwürdiges	nihil memorabile
nichts neues[1]	nihil novum [siehe jedoch unten § 14]

Im Lateinischen findet sich so auch für

kein Weiser	nemo sapiens
kein Römer	nemo Romanus,

während im Deutschen das Pronomen Attribut und der Adjektivbegriff Substantiv ist.

§ 7

Lateinische Regel. Pluralia (tantum) mit Singularbedeutung erfordern distributive Zahlattribute:

zwei Briefe	{duae epistolae, aber: binae literae
zwei Buchstaben	duae literae
drei Briefe	trinae literae (nicht ternae)

II. Genetivische Attribute

§ 8

Zweitens werden Nomina durch Genetive (abhängige Genetive) bestimmt; dieselben werden bald vor-, bald nachgestellt. Bei der Voranstellung hat das zu bestimmende (das regierende) Nomen keinen Artikel (siehe Anm. 1):

Ciceros Reden	Ciceronis orationes
er ist sich einer Schuld bewußt	culpae sibi conscius est
des Todes schuldig (gesprochen)	capitis condemnatus
seiner selbst nicht mächtig	sui non compos
meinesgleichen, deinesgleichen	mei similis, tui similis oder par
in seines Nichts (durchbohrendem) Gefühle	parvitatis suae conscientia (stimulante od vexante)
die Liebe der Eltern	amor parentum
der Haß der Athener	odium Atheniensium
er ist ein Abbild des Vaters	similis patris est
ein Freund der Wahrheit	diligens veritatis
Herr seiner Leidenschaften	compos animi
eingedenk der alten Tapferkeit	memor pristinae virtutis
voll süßes Weines	plenus vini dulcis
Sitten der Art	mores eius modi
Menschen dieses Schlages	homines eius generis
Männer der Wissenschaft	scientiae amatores oder viri literarum studiosi
mit wenigen seiner Freunde	

[1]) Diese Orthographie entspricht dem grammatischen Verhältnis der Worte.

zu viel des Glücks!	nimis fortunae!
genug der Worte!	satis verborum!
Bücher, deren ich mehrere verfaßt habe	

Anm. 1. In Verbindungen wie der allererste, der allertapferste ist der Genetiv mit seinem Nomen wie in ein Wort zusammengerückt und daher der Artikel zugelassen.

Anm. 2. Man sagt jetzt auch voll süßen Weines, sowie eilenden Fußes, guten Mutes: die seltenere starke Form wird von der schwachen verdrängt.

Lateinische Regel. Kardinalzahlen und unbestimmte Zahlwörter im Plural wie multi, pauci, complures, tot, quot nehmen kein genetivisches Attribut zu sich. Es heißt, cum paucis familiaribus suis, libri quos complures conscripsi tres amici mei = drei meiner Freunde.

III. Dativische Attribute

§ 9

Der Dativ steht als adnominale Bestimmung bei einigen Adjektiven wie:

nützlich	utilis	günstig	aequus
angenehm	iucundus	gleich	aequalis
willkommen	gratus	ähnlich	similis
dankenswert	gratus	entsprechend	par
dankbar	gratus	gewachsen	par
hold	amicus	benachbart	finitimus
ergeben	deditus	leicht	facilis
gnädig	propitius		

und deren Gegenteil.

Lateinische Regel. Der Lateiner hat eine besondere Vorliebe für das genetivische Attribut; so findet sich statt:

er ist dem Vater ähnlich	patris similis est (er ist ein Abbild d.V.)
eine dem Apollo heilige (geweihte) Insel	insula Apollinis sacra (eine geweihte Insel des Ap.)
dies ist ein dem Thrasybul eigentümliches (ihm allein zukommendes) Verdienst	illud est proprium Thrasybuli (meritum) (das eigentümliche, das 'eigenste' Verdienst d. Thr.)
das allen Hellenen gemeinsame Blut	sanguis omnium Graecorum communis

§ 10

Lateinische Regel. Die ursprünglichen Participia contentus, fretus, (onustus,) praeditus, sowie dignus, indignus und alienus (im Sinne von indignus) werden durch einen Ablativ näher bestimmt:

zufrieden mit seiner Lage	suis rebus contentus
im Vertrauen auf eure Einsicht	fretus intelligentia vestra
mit Schätzen (reich) beladen	divitiis onustus
mit Beute beladen	praeda onustus

mit Tugenden ausgestattet	praeditus virtutibus
der Bewunderung wert, nicht wert	admiratione dignus, indignus
unwürdig unserer Freundschaft	alienus nostra amicitia

Anm. Alienus (in der Bedeutung abhold), liber, orbus, nudus, vacuus haben den Abl. auch mit ab:

unserm Reiche abhold	alienus ab imperio nostro
frei von Schuld und Fehle	liber a delictis
die Mauern, von Verteidigern entblößt	moenia (a) defensoribus vacua
(Messana) aller Kunstschätze bar	(ab) omnibus ornamentis vacua et nuda

Doch findet sich auch hier der Genetiv (Cic. fin. I 4, 11 alienus dignitatis):

frei von Arbeit	liber(que) laborum
haltet die Hände von Mord frei	vacuas caedis habete manus
aller Hilfe bar	orbus auxilique opumque
baumleer	nudus arboris (Ovid Metam. XII 509)

IV. Präpositionale Attribute

§ 11

Sehr häufig fügen wir eine Präposition mit ihrem Kasus dem Nomen bei:

Verdienste um den Staat	merita in rempublicam
Liebe zum Vaterland	in patriam amor
Liebe gegen die Eltern	amor erga parentes
Dankbarkeit gegen die Eltern	grata voluntas erga parentes
die Rede gegen Leptines	oratio contra (in) Leptinem
erfahren, nicht unerfahren in diesen Wissenschaften	peritus, non imperitus in his doctrinis
zu allen Maßnahmen geeignet zu allen Geschäften befähigt	ad omnes res aptus
zum Kampfe bereit	ad dimicandum paratus (expeditus)
des Philippus Brief an Alexander	Philippi ad Alexandrum epistula
ein Mann aus dem Volke	homo de plebe
ein Schwein aus der Herde des Epikur	Epicuri de grege porcus
einer von den Gesandten	unus ex legatis
allein von allen Wesen, welche leben	solus ex animantibus
der weiseste von den Sieben	sapientissimus ex septem
Bildsäulen aus Erz	signa ex aere
Männer mit Schwertern	homines cum gladiis
ein Beamter mit Kommandogewalt	(Magistratus) cum imperio
(der unglückliche) Palinurus mit dem nassen Gewande	Palinurus madida cum veste
ein Sklave vom persönlichen Dienst	servus a manu (Geheimschreiber)
(ein Sklave zu persönlichem Dienst	servus ad manum)
ein Freigelassener für die Korrespondenz	libertinus ab epistolis

Lateinische Regel. Im Lateinischen wird jedoch statt der präpositionalen Attribute meist ein anderes gesetzt, z. B.:

1. Ein adjektivisches:

Themistokles aus Athen	Themistocles Atheniensis
zwei von unsern Schiffen	duae naves nostrae
die Schlacht bei Kannä	pugna Cannensis pugna ad Cannas facta
die Schlacht bei Leuktra	pugna apud Leuctra commissa
ein Kampf zu Lande	proelium terrestre
das Treffen von Nola	proelium Nolanum
der Brief an den Freund	litterae ad amicum datae
die Rede für S. Roscius	oratio pro S. Roscio habita
Bildsäulen aus Erz	signa aënea

2. Oder es tritt das so beliebte genetivische Attribut ein (siehe oben § 6):

Gen. obiectivus	König von Syrien	rex Syriae
	Gebieter von Afrika	dominus Africae
	Inhaber von Staatsländereien	possessor agri publici
	Liebe zu Gott	amor dei
	Zuneigung zu uns	amor nostri
	Interesse an euch	studium vestri
	erfahren im Kriegswesen	peritus rei militaris
	arm am Beutel	inops aeris (rerum)
	krank am Herzen	aeger animi
	begierig nach Ruhm	gloriae cupidus
	an Arbeit nicht gewöhnt	laboris insuetus
Gen. partitivus	Vorrat an Lebensmitteln	copia ciborum
	wer von uns	quis nostrum
	jeder von euch beiden	uterque vestrum
	der erste von allen	primus omnium
	der tapferste unter den Soldaten	fortissimus militum
Gen. qualitatis	ein Mann von hohem Wuchs	homo magnae (excelsae) staturae
	ein Mann von reichem Geist	vir summi ingenii
	eine Flotte von 100 Schiffen	classis centum navium
	Dumnorix, ein Mann von großem Ansehn	Dumnorix, vir maximae auctoritatis
	eine Mauer von 6 Fuß	murus sex pedum

Der Genetivus objectivus enthält das Objekt des regierenden Nomens, z. B. der Beherrscher von Afrika ist derjenige, der Afrika beherrscht, amor dei die Empfindung desjenigen, der Gott liebt.

Der Genetivus partitivus gibt das übergeordnete Ganze, die Gattung (genus) an, z. B. das größte unter allen Säugetieren.

Der Genetivus qualitatis fügt die unterscheidende Eigenschaft, die Art, hinzu (species, differentia specifica) und pflegt selber ein Attribut bei sich zu haben, z. B. ein Säugetier von solcher Größe.

V. Infinitivische Attribute

§ 12

Ein Infinitiv mit der Präposition zu kann ebenfalls ein Nomen näher bestimmen. Auch hier tritt im Lateinischen der Genitiv ein,

a) der des Gerundiums:

die Hoffnung zu siegen	spes vincendi
die Kunst zu schreiben	ars scribendi
begierig zu lernen	cupidus discendi

b) wenn der Infinitiv noch ein Objekt bei sich hat, der des Gerundivums:

die Hoffnung die Feinde zu besiegen	spes hostium vincendorum
die Kunst ein Buch zu schreiben	ars libri scribendi

c) für den Infinitiv prf. der des Part. prf. passivi:

das Verdienst Theben befreit zu haben	laus Thebarum liberatarum

VI. Appositionen

§ 13

Appositionen heißen Substantiva, die in gleichem Kasus zu einem Substantiv hinzugesetzt werden:

a) die Stadt Rom	urbs Roma
die Stadt Cenabum	oppidum Cenabum
die Stadt Pompeji	oppidum Pompei
der Fluß Himera	flumen Himera
die Provinz Achaja (= Griechenland)	provincia Achaia
der Berg Sorakte	mons Soracte

b) Die Appositionen haben oft auch ihrerseits Attribute bei sich, z. B. der berühmte Dichter Alcäus; der Bezwinger der Perser Miltiades; die Vorsicht, die Mutter der Weisheit; der Fleiß, der Vater des Ruhmes; die sichersten Führer der Schiffer, die Sterne; mit zwei Heerführern stritt man in Italien um die Herrschaft, mit Pyrrhus und Hannibal.

c) Die Appositionen richten sich, soweit dies möglich, in Genus und Numerus nach dem Nomen, zu dem sie hinzugesetzt sind:

der Adler, der König der Vögel	aquila, regina avium
die Feder, die beste Lehrmeisterin des Ausdrucks	stilus, optimus magister dicendi
die sicheren Führer der Schiffer, die Sterne	stellae, certae duces nautarum
Athen, die Erfinderin der Künste und Wissenschaften	Athenae, inventrices artium, aber domicilium

d) Die lateinischen Appositionen werden meistens nachgestellt, bes. diejenigen zu Personennamen und diejenigen mit eigenem Attribut; z. B.:

der Feldherr Pompejus	Pompeius imperator
die reiche Stadt Korinth	Corinthus, urbs opulenta

Anm. imperator in der Bedeutung Kaiser (auch rex) wird dem Personennamen vorangestellt: der Kaiser Gajus = imperator Gaius. In dem Satze: Mit

zwei Heerführern stritt man in Italien, nämlich mit Pyrrhus und mit Hannibal, sind die Personennamen die Apposition; daher heißt es auch im Lateinischen: cum duobus ... Ebenso:

Zwei mächtige Städte sind von Scipio zerstört worden, Karthago und Numantia	duae urbes potentissimae, Carthago et Numantia, a Scipione sunt deletae (Cic. l. Man. 20)

§ 14

Uneigentliche Appositionen stehen im Deutschen hinter den Quantitätsbegriffen, wie Anzahl, Masse, Menge, Summe, Unzahl, Unmasse u. s. w., Paar, Pfund, Scheffel, Schar, Trupp, Herde, Haufe; etwas, wenig, viel, genug u. a. m.

Im Lateinischen setzt man ein genetivisches Attribut (Gen. partitivus):

eine große Anzahl Sklaven	magnus numerus servorum
eine große Masse Getreide	magna vis frumenti
eine große Summe Gold (oder Goldes)	grande pondus auri
eine Kanne gutes Öl	amphora olei boni
ein Paar schöne Brüder	par nobile fratrum
(ein paar Tage = einige Tage	aliquot dies)
viele Scheffel Salz zusammen essen	multos modios salis simul edere
eine große Schar Höriger	magna manus clientium
eine Hand voll (Bündel) Kräuter	manipulus herbarum
ein Trupp Soldaten	manipulus (militum)
eine Herde Schafe	grex ovium
ein Haufen Schilde	acervus scutorum
ein Haufen Holz	acervus lignorum strues(is, f.) lignorum
es ward viel guter Wein verschenkt er besaß viel guten Wein	multum vini boni
etwas Schamgefühl	aliquid pudoris
genug Schnee	iam satis terris nivis atque dirae grandinis misit pater
wir haben schon genug Worte gemacht	iam satis verborum est
nicht genug Vorsicht, zu wenig Vorsicht	parum prudentiae
zu viel Vorsicht	nimis prudentiae

§ 15

Bei Jahres- und Stundenangaben setzt der Deutsche die Kardinalzahl als uneigentliche Apposition, der Lateiner die Ordinalzahl als adjektivisches Attribut:

Cicero war im Jahre 106 geboren	C. anno centesimo sexto natus erat
um 9 Uhr	hora nona

Anm. Ähnlich bei Seitenzahlen:

Seite 3	in pagina tertia

VII. Attributsätze

§ 16

Nomina können auch durch Relativsätze näher bestimmt werden. Unter diesen attributiven Relativsätzen sind zu unterscheiden 1) die einschränkenden oder unterscheidenden, die nur einen Teil (resp. ein Exemplar) des regierenden Nomens betreffen (derjenige — welcher), und 2) die beschreibenden, die das ganze (resp. das einzige) Nomen betreffen.

Der Satz: Die Phokäer, welche überzeugt waren, daß sie sich gegen die persische Übermacht nicht würden halten können, wanderten nach Korsika aus (Menges Repet. 267), gibt, je nachdem ich die oder Phokäer betone, einen verschiedenen Sinn. Bei Betonung des Artikels ist der Relativsatz ein unterscheidender (einschränkender), bei Betonung des Hauptworts ein beschreibender.

Regel 1. Die beschreibenden (erzählenden, begründenden) Relativsätze werden im Lateinischen meistens durch Partizipien oder Konjunktionalsätze oder Relativsätze mit dem Konjunktiv wiedergegeben, z. B.: Phocaeenses, cum sibi persuasissent, oder: arbitrati ... emigraverunt. Vgl. die Lehre von den konjunktivischen Relativsätzen.

Regel 2. Das regierende Nomen wird im Lateinischen häufig in den Relativsatz hineingezogen; merke besonders folgende Fälle:

a) ein jeder übe sich in der Kunst, welche er kennt	quam quisque norit artem, in hac se exerceat
bei der Klugheit, welche dir eigen ist, wirst du dies richtig ermessen	quae tua prudentia est, hoc recte considerabis

b) Relativsätze hinter Appositionen und Superlativen:

Athen, die Stadt, in der zuerst Redner aufgetreten sind	Athenae, qua in urbe primi oratores extiterunt
Themistokles schickte den treuesten Sklaven, den er hatte, zu Xerxes	Themistocles de servis suis, quem habuit fidelissimum, ad Xerxem misit
wir bewundern den Cato, den gelehrtesten Mann, den es damals gab	Admiramur Catonem, quo nemo tum erat doctior

Verschiedenartige Attribute

§ 17

Verschiedenartige Attribute an dasselbe Nomen anzuschließen ist nicht selten. Vergleiche außer einzelnen Beispielen der vorangehenden Paragraphen:

jene herrlichen Bücher über den Staat	praeclarissimi illi de re publica libri
die erfahrenen Unterfeldherren Cäsars	Caesaris legati (belli) peritissimi
die treuen Genossen, welche lieber sterben als ihre Freunde verlassen wollten	socii fidi et qui ... mallent oder nach dem vorangehenden Paragraphen: cum mallent
die alten Vergehungen der Helvetier gegen das römische Volk	veteres Helvetiorum iniuriae populi Romani



Dabei ist zu bemerken:

1. Das genetivische und das präpositionale Attribut treten im Lateinischen gern zwischen Adjektiv und Substantiv.

2. Relativsätze, die sich an ein adjektivisches Attribut anschließen, werden mit et qui c. Coni. angereiht.

§ 18

Den verschiedenen Arten des deutschen Attributs entsprechen nicht immer gleichartige lateinische Attribute. So stehen sich gegenüber:

das persische Heer	exercitus Persarum
das feindliche Lager	castra hostium
körperliche Vorzüge	corporis virtutes
die den Römern zugefügten Beleidigungen	iniuriae Romanorum
sogenannt	qui (quae quod) vocatur (vocantur)
betitelt	qui inscribitur
die oben erwähnten Tenkterer	T. quos supra commemoravimus
die zurückgekehrten Soldaten	milites qui redierunt (od. cum redissent)
Tugenden eines Königs	regiae virtutes
keines meiner Bücher	nullus meus liber
Themistokles aus Athen	Themistocles Atheniensis
die Schlacht bei Kannä	{ pugna Cannensis oder { pugna ad Cannas commissa
Hoffnung auf Sieg	spes victoriae (siehe oben!)
(ein Buch,) wert gelesen zu werden	dignus qui legatur
das Wort Tugend	vox virtutis } Genetivus
die Stadt Syrakus	urbs Syracusarum } epexegeticus
Taten, welche der Erinnerung wert sind	res memoria dignae
der Ruhm, den er vom Vater überkommen hatte	{ gloria paterna oder { gloria a patre accepta
Cäsar lobte die Soldaten, welche tapfer kämpften	C. milites fortiter pugnantes laudavit
auf der Spitze des Baumes	in summa arbore (siehe § 19, 2)

Im Lateinischen sind die genetivischen und die partizipialen Attribute besonders beliebt, dagegen die präpositionalen seltener.

§ 19

Bisweilen erhebt man den Attributbegriff zum regierenden Wort, zum Beispiel:

für 'die wuchtige Streitaxt' sagt man: die Wucht der Streitaxt
„ 'der mächtige König' „ „ des Königs Macht
„ 'die rauhen Wege' „ „ viarum asperitates

Diese Umwandlung nennt man Periphrasis. Auch außer der gehobenen Sprache der Dichter findet sie sich.

1. Es treten für adjektivische Pronomina im Lateinischen die entsprechenden substantivischen mit abhängigem Genetiv ein:

einiges Geld	aliquid pecuniae
kein Geld	nihil pecuniae
viele Müh'	multum laboris
in diesem Zeitpunkt	id temporis

2. Es treten für die lateinischen Adjektiva des Raumes summus, infimus, imus, extremus, medius, primus im Deutschen die entsprechenden Substantiva mit abhängigem Genetiv ein:

in summa arbore	auf der Spitze des Baumes
media in insula	in der Mitte der Insel
in extrema insula	im äußersten Winkel der Insel
vgl. auch: reliquam noctem	den Rest der Nacht

3. Es treten für das Partizip des ('losen') Ablativ absolutus deutsche Substantiva mit abhängigem Genetiv ein:

urbe expugnata	nach der Eroberung der Stadt
(Hannibale duce	unter der Führung Hannibals)

Attributive Composita

§ 20

Die deutsche Sprache ist sehr reich an zusammengesetzten Nomina, bei denen das erste Glied der Zusammensetzung das zweite näher bestimmt. Sie müssen im Lateinischen meist in ihre Bestandteile zerlegt werden. Dabei wird in der Regel das erste Glied Attribut des zweiten:

1. Bürgerkrieg	bellum civile
Kraftwort	verbum grave
Kriegskunst	ars bellica
Linienschiff	navis longa
Marmorbild	signum marmoreum
Marsfeld	campus Martius
Menschenopfer	hostia humana
Neuzeit	nostra aetas
Freudengeschrei	clamor laetus
Angstgeschrei	clamor paventium
leichtbewaffnete	levis armatura
Arbeitsscheu	fuga laboris
in Friedenszeiten	pacis temporibus
Kraftaufwand	virium contentio
Körperkraft	vis corporis
Kriegsglück	belli fortuna
Lebensüberdruß	vitae fastidium
Naturgesetz	lex naturae
Perserkrieg	bellum Persarum
Polytheismus	multorum deorum cultus

Ruhmsucht	gloriae cupiditas
zwei Tagereisen	iter duorum dierum iter bidui
Waffengetöse	armorum sonus
gottähnlich	proximus deo (oder einfach divinus)
todeswürdig	morte dignus (oder capitalis)
lobenswert	laude dignus (oder laudandus)
krieggewohnt	bellis assuetus
sieggewohnt	(victoria assuetus oder) invictus
Marmorplatte	mensa ex marmore
Freundestreue	fidelitas erga amicum
Kriegslust	studium bellandi
Belagerungskunst	oppugnandarum urbium ars
neuerungssüchtig	rerum novandarum (commutandarum) cupidus
Rheinstrom	flumen Rhenus
Siegesgeschrei	clamores, quales victores edere solent

2. Bisweilen kann das zweite Glied der Zusammensetzung zum Attribut des ersten gemacht werden, z. B.:

zur Körperpflege	ad corpus curandum
die barbarische Sitte der Menschenopfer	barbara consuetudo hominum immolandorum

3. Ein zusammengesetztes Nomen der Art kann im Lateinischen auch durch zwei koordinierte Nomina wiedergegeben werden (*ἓν διὰ δυοῖν*). (Vgl. Erb' und Teil = Erbteil.)

Waldeinsamkeit	solitudo ac silvae
Freudengeschrei	clamor et gaudium

Anm. Daß das Lateinische ursprünglich auch solcher zusammengesetzten Nomina fähig war, beweisen die Substantiva:

agricola	Ackerbauer	opifex	Werkmeister
aequinoctium	Nachtgleiche	sacrificium	Opfer
armiger, i	Waffenträger	sacerdos	Priester
aquilifer, i signifer, i	Fahnenträger	remex, igis (Stamm ag-)	Ruderer
caducifer, i	Heroldsstabträger	Poplicola (Publicola)	Beiname des Valerius
artifex	der Künstler		

sowie die Adjektiva:

biceps, cipitis	zweiköpfig	quadrupes, pedis	vierfüßig
triceps, cipitis	dreiköpfig	sollers, tis	kunstgeübt
multiceps, cipitis	vielköpfig	frugifer, a, um	fruchtbringend
centiceps, centicipitis	hundertköpfig	magnificus [magnificentior, magnificentissimus]	großartig u. ä.,
bipes, pedis	zweifüßig		

denen aus der gehobenen Sprache der Dichter noch mehr sich an die Seite stellen lassen; z. B. flammipes, mortifer(us), mare velivolum, Poeni foedifragi.

DIE LUST AM RÄTSELHAFTEN UND IHRE VERWERTUNG IM SCHULUNTERRICHTE

Von Kurt Geissler

In der Natur der Kinder spielt das Märchenhafte von früh auf eine große Rolle. Man sollte denken, ein ganz kleines Kind, das so außerordentlich geistig tätig sein muß, um die Tatsachen des Lebens, seines eigenen Körpers und der räumlichen Umgebung kennen zu lernen, würde ganz aufgehen in realer Beobachtung und wenig Sinn für das haben, was wir im Gegensatze zum Realen das Phantastische nennen. Die Phantasie arbeitet nun zwar immer im Anschlusse an das tatsächlich Erlebte, aber sie gefällt sich darin anders darzustellen, als die täglichen Tatsachen sind. Wenn wir indessen bedenken, daß dem Kinde anfangs diese Tatsachen in ihrem Zusammenhange noch recht unbekannt sind, etwa so wie uns ein Land erscheinen würde mit vollständig verändertem Aussehen, ein Märchenland, so sehen wir ein, daß dem Kinde die Welt märchenhaft erscheinen muß; nicht in dem Sinne, daß es mit einer realen Welt vergleichen könnte — diese hat es noch nicht in seiner Erfahrung — aber wohl in dem Sinne, daß es den logischen Zusammenhang noch nicht kennt, also beim Denken notgedrungen Sprünge machen, Vermutungen aufstellen, kühne, oft unberechtigte sinnliche Schlüsse machen muß. Die überraschende Naivität, die uns komisch erscheinenden Ideenverbindungen rühren daher. Es arbeitet das Kind also vornehmlich so, wie wir es etwa tun müßten, um uns in ganz unbekanntem Märchenlande zurecht zu finden.

Diese Art von Tätigkeit ist auch die ursprünglichere; die strengere der logischen Gedankenverbindungen entwickelt sich erst allmählich, zwar von innen heraus, durch feste Gesetze der Seele, aber doch geleitet und angeregt durch die äußere Erfahrung. Es ist begreiflich, daß die ursprüngliche Art der freieren Phantasie noch lange die Oberhand behält, daß das Kind auch später in der nun erkannten Welt gar gern wieder Sprünge macht und wenigstens in der Vorstellung kühn neue Welten aus der bekannten zusammenbaut. Und wenn es dies nicht kann, so freut es sich doch immer, sobald ihm in kindlicher Weise durch die Märchen neue Welten vorgestellt werden. Wir Erwachsenen gewinnen den Märchen meist nur dann noch Geschmack ab, wenn wir darin irgend einen tieferen, für das Wirkliche auch bedeutsamen Sinn verspüren. Doch scheint dies kein völliger Gegensatz zum Kinde zu sein. Für dieses hat das Märchen ebenfalls seine Bedeutung darin, daß mit Hilfe desselben die Natur in einem tieferen Sinne aufgefaßt wird, z. B. die starren Felsen oder

Blumen eine Art Leben erhalten, das bei den Großen schließlich nur tiefsinnige Philosophen wieder für wirklich erklären — man denke an Fechners Beseelung der Natur!

Das Märchenhafte ist keineswegs bedeutungslos, dient auch keineswegs dazu die Kinder dem Realen sehr zu entfremden, im Gegenteile oft dazu die Anschauung zu vertiefen. Es soll uns darum auch nicht wundern, wenn die Kinder sogar für das Gespenstische große Neigung haben, selbst falls sie sich davor fürchten; sie lassen sich gar zu gern, wenn sie die Wahl haben, recht gruselige Geschichten immer von neuem erzählen. Selbstverständlich kann das in der Übertreibung schlecht wirken; es handelt sich hier aber darum, das Natürliche und Gute herauszuspüren.

In einem gewissen Alter, früher oder später, meist in der Zeit des zehnten bis zwölften Jahres, tritt an Stelle der eigentlichen Märchen die bekannte ungeheure Fragesucht der Kinder. Sie wollen alles wissen und kombinieren dabei derart kühn, daß sie uns wohlgeordnet Denkende bisweilen in Verzweiflung bringen. So sehr gehen die Sprünge vom Himmel zur Erde, von den Menschen auf anderen Weltkörpern zum Leben nach dem Tode u. s. w. Sache des Pädagogen ist es, diese Fragesucht richtig zu leiten, nicht aber etwa sie zu unterdrücken; denn sie ist eine erstlich kaum zu unterdrückende Eigenschaft, und zweitens durchaus wertvoll; es zeigt sich darin am stärksten der Trieb zu lernen. Das eigentlich fortwährende Spielen der Kindheit mit dem ewigen Wiederholen desselben ist vorbei, sie wollen Neues, immer Neues, womöglich ganz Unerhörtes wissen. Sie sind aber auch schon fähig logisch zusammenzustellen und zu schließen, wissen nur noch nicht die Ideenkreise richtig voneinander zu trennen. Mit großer Spannung nehmen sie den ersten Unterricht, namentlich in der Naturwissenschaft, in sich auf. Sie erfahren dabei zu ihrer Verwunderung, daß die von ihnen so oft betrachtete Natur sich doch noch ganz anders anschauen läßt, sie sehen mit Erstaunen, daß es Gedankenkreise gibt, die ihnen trotz aller Beobachtung in ihrem Wesen noch fremd waren, die wissenschaftliche Art zu untersuchen. Es ist gefährlich diesen Eifer zu ertöten. Worin liegt die Gefahr? Das Kind ist noch voller Beweglichkeit, voller Sucht zu kombinieren und zu phantasieren. Nun ist es freilich Zweck der Wissenschaft, das Reale zu erforschen, aber man bedenke, daß das Kind doch noch lange nicht auf dem Standpunkte steht, um das Reale recht zu würdigen, wenn es ganz des phantastischen Gewandes entkleidet wird. Während der Erwachsene sich an den trockenen Tatsachen, die er neu erforscht, freut und dieselben nicht phantastisch, sondern durch reale Beziehungen zu erweitern trachtet, hat das Kind noch den Hang schnell zu kombinieren und stark auszuschmücken, auch die Sehnsucht Tieferes hinter der Anschauungsform zu vermuten. Es ähnelt darin dem genannten Philosophen, nur macht es sich nicht allzuviele Sorgen um ausreichende Begründung. Der Lehrer muß sich hüten wissenschaftlich am Anfange gar zu streng, gar zu entfernt von der kindlichen Phantasie vorzugehen, sonst tritt das ein, was leider tatsächlich meist auf den Schulen in den auf das Quartaneralter folgenden Jahren zu verspüren ist: Ab-

wendung von der Schule, Lust an der Opposition, das Benehmen der Flegeljahre, der berüchtigten Tertia, und die Grundlegung zu der Abneigung, die bei der männlichen Jugend bis zum Schlusse gegen die Schule vorkommt.

Der Primaner ist froh die Schule los zu sein, aber schon der Tertianer wünscht sich oft genug fort. Das ist zum Teil unvermeidlich, namentlich wegen der übermäßigen Fülle des verschiedenartigen Stoffes, den der Schüler bewältigen muß, um überhaupt als Erwachsener mit Erfolg in den Stand unseres Wissens einzutreten. Indessen scheint mir, als wenn wir doch viel tun könnten, um das wenigstens zu mildern. Wir sollten recht darauf achten, wofür das jugendliche Gemüt sich begeistert, erwärmt, und sollten auch vorsichtig darin sein, manches derartige als nichtschulmäßig zu verwerfen.

Man denke nur daran, mit welcher Wonne erstlich romantische Indianergeschichten gelesen werden, zweitens auch Naturdarstellungen, welche die Natur überflügeln oder dagegen verstoßen, wie die Erzählungen von Jules Verne. Der Physiker wird es meist nicht gerade gern sehen, wenn die Knaben schon vor Beginn des Physikunterrichts viel derartiges gelesen haben. Man fürchtet wohl Verwirrung und Fehlen der erforderlichen Nüchternheit zu genauer Feststellung der Tatsachen und gründlichem Eingehen auf eine brauchbare Theorie. Man bedenke indessen, daß das Kind wohl weiß, daß so etwas unmöglich ist. Auch das Märchen vermag auf die Dauer das Kind nicht aus der Welt heraus zu versetzen. Es weiß ganz genau, daß die Tiere nicht sprechen können, und läßt sie doch gern in Gedanken sprechen. Wenn nun auch nicht zu empfehlen ist, daß der Unterricht irgendwie nach Jules Verne verfährt, so ist doch wohl zu bedenken, ob man nicht im Unterrichte mehr bieten kann, was dem Drange zum Rätselhaften und Phantastischen genügt, und wodurch man das Interesse fesselt. Nicht ein äußerliches Hilfsmittel dürfte so etwas sein, nicht etwa, wie man Chokolade verspricht oder das Umhüllungspapier für Chokolade mit nützlichen Kenntnissen beschreibt. Nein es müßte das Rätselhafte ohne logische Verwirrung, ohne äußerlichen Schein, in wirklichem, nützlichem Zusammenhange mit dem Tatsächlichen stehen, was man in der Wissenschaft betreibt.

Bedenken wir immer, daß wir auch mit dem besten Willen die Sucht nach dem Romantischen nicht aus der Jugend herausbringen! Wir Erwachsenen haben diese Neigung keineswegs verloren. Nicht ohne Grund werden so ungeheuer viel Romane gelesen, namentlich vom weiblichen Geschlechte. Nicht ohne Grund verfallen auch gerade solche, die zwar rege sind, aber doch den Schulwissenschaften nicht hold waren, auf Lesen phantastischer Dinge. Manche gute Begabung wird falsch geleitet dadurch, daß sie sich auf der Schule verödet fühlt, hat keine Lust mehr an der Schule, leistet wenig und entsprechend auch im künftigen Leben nicht recht Brauchbares und besitzt doch von Haus aus gute Fähigkeit. Wie oft erlebt man es, daß die Musterschüler nicht gerade die bedeutendsten im Leben werden und daß wider Erwarten mäßige Schüler später zu geistiger Höhe gelangen. Sie werden bei irgend einer Gelegenheit in richtiger Art erfaßt, ihr Drängen nach Erforschen gewinnt plötzlich eine

Richtung, in der es sich befriedigt fühlt. Auch die Wahl des Berufes hängt oft nur davon ab, ob dem betreffenden irgend etwas in der Schule, von einem besonders tüchtigen Lehrer, von einem einflußreichen Freunde des Vaters anziehend gemacht wurde.

Warum bietet uns Erwachsenen das Reisen eine so vortreffliche geistige Anregung und geradezu Erholung? Nicht darum, weil die Reisen wirklich immer so viel Besseres böten als das häusliche Leben, sondern darum, weil diese Anregung einmal außer der Regel geschieht, weil sich Neues in die Erfahrung drängt, ohne daß wir es rufen, und uns dies Abschweifen zeitweise befriedigt und zu neuer regelmäßiger Tätigkeit vorbereitet. Viele haben eine große Sucht Erlebnisse zu machen; wenn die Jungen auf die Wanderung gehen, so warten sie förmlich auf Erlebnisse, erst recht die jungen Mädchen, auch noch in gereifterem Alter, und solche Erlebnisse haben eine besondere Bedeutung und machen besonderen Eindruck. Im Gegensatze zur gewöhnlichen Einförmigkeit des Fortschrittes beim Schulwesen bewirkt dergleichen eine angenehme Abwechslung.

Aber wie soll man es im Unterrichte erreichen so anzufrischen und zugleich im wünschenswerten wissenschaftlichen Zusammenhange zu bleiben? Ich will nicht vom Geographielehrer sprechen, der ziemlich leicht durch lebendige Schilderung, lebendiges Leiten der kindlichen Vorstellung Genuß in der Stunde bewirken kann, freilich nur, wenn er nicht langweilig ist und sich noch der kindlichen Art anpassen kann, was nicht gerade häufig ist. Ich möchte aus meinen Erfahrungen einen Gegenstand wählen, der scheinbar am allerwenigsten das Rätselhafte verwerten kann und der schlimmste Feind des Phantastischen zu sein scheint: die Mathematik. Wirklich fühlen sich durch die Mathematik manche sonst begabten jugendlichen Geister zwar nicht anfangs, aber doch später zurückgestoßen, wenn es hineingeht in die langen Rechnungen, in die langsam aufgebauten Figurenverhältnisse, die Beweise und Konstruktionen. Ihre Phantasie fühlt sich zu früh so stark eingeschnürt durch den rein logischen Zwang. Und doch ist es möglich, das Interesse ganz außerordentlich anzuregen. Aber freilich durch eine Behandlung des Gegenstandes, die anfangs wenig mathematisch aussieht. Die Mathematik will nicht Rätsel aufgeben, sondern ihre Aufgaben durch nüchterne Klarheit zu sicherer Lösung bringen lassen. Ist es nun wahr, daß darin nur die nüchterne Klarheit, aber durchaus nicht das Rätselhafte herrscht?

Wer einigermaßen Bescheid weiß mit den Richtungen der akademischen Mathematik, die heute ganz besonders von Mathematikern bevorzugt sind, der weiß, daß die Phantasie und das Nichtwirkliche dabei sehr mitspielen. Die Vorstellungen und Berechnungen von geometrischen Anschauungen, von Räumlichkeiten, die gar nicht so sind, wie die uns bekannte Räumlichkeit, die nichteuklidischen und nichtarchimedischen (nichtstetigen) Untersuchungen haben weit über die Kreise der Mathematiker hinaus Aufsehen erregt und bilden einen ganz beträchtlichen Teil der Arbeit unserer höheren Mathematiker: ein Beweis dafür, daß man von Phantasielosigkeit dabei gar nicht reden kann. Wer in

der Mathematik irgend etwas neu findet, der braucht viel Phantasie, natürlich geordnete, beherrschte, aber doch sicher Phantasie, Gestaltungskraft, die Fähigkeit Neues zu kombinieren. Soll das auf der Schule bei der Mathematik ganz fehlen?

Bei der Lösung geometrischer Aufgaben schafft die Phantasie oft mehr mit, als dem Lehrer lieb ist. D. h. von vielen gerade guten Mathematikschülern wird die Lösung oft zunächst mehr vermutet als geschlossen: man sieht bei Zeichnung der Figur oder bei ihrer Vorstellung: so ungefähr wird es wohl sein, und sucht dann zu beweisen oder genauer festzustellen. Ja man weiß aus der Arbeit mancher großen Mathematiker, daß sie ihre Ziele oft früher gekannt haben, ehe sie den geordneten Weg dazu fanden. Sie sehen bisweilen, daß sie sich getäuscht haben, oder müssen wenigstens das Resultat anders fassen, als sie zuerst vermuteten, nicht selten aber auch bestätigt sich ihre rasch gefaßte geistreiche Vermutung nach langer Arbeit des geordneten Denkens. Fragt man gute Schüler in der Mathematik, wenn sie solche Aufgaben rasch durchschauen, so bekommt man nicht etwa die geschlossene Kette der logischen Gedanken, welche die wissenschaftliche Mathematik schließlich erlangt, sondern einige in losem Zusammenhange stehende Ideen, welche sich mehr an die Anschauung als an logische Schlüsse anlehnen. Natürlich gibt es auch andere Schüler, und man kann durch Privatunterricht einen guten Schüler an die Vorsicht gewöhnen nichts zu glauben, bevor man nicht gewohnte Methoden angewendet hat. Oft führt die Anwendung der guten Methode mit größerer Sicherheit zum Resultate, oft auch zum Resultate, wenn das Phantasieren durchaus vergeblich ist. Aber es kommt vor, daß gewisse Aufgaben trotz der strengen Anwendung gewohnter Methoden nicht gefunden, dafür aber rasch durch Phantasie herausgespürt werden. Dann bedürfen diese Aufgaben meist neuer, bis dahin noch nicht gewohnter Methoden, oder auch die Sache lag so eigentümlich verwickelt, daß man erst auf Umwegen die Methoden brauchen konnte.

Schlimm steht es mit den Schülern, welche in der Mathematik versäumt oder durch teilweise Unaufmerksamkeit falsch verstanden haben. Sie verlieren leicht alle Lust. Ich habe dagegen gefunden, daß man durch Fragen gewisser Art die allgemeinste Aufmerksamkeit, die Anspannung aller Kräfte, auch bei den schwächeren, erreichen kann. Freilich nicht mit sehr komplizierten, mit Rechnungen, die viele Genauigkeit und Vorübung voraussetzen, sondern mit allgemeinen Fragen, die doch von der größten Bedeutung sind, die zum Teil so schwer sind, daß die großen Mathematiker mit ihnen keineswegs endgültig fertig sind und vielleicht nie fertig sein werden. Diese Dinge sind nicht etwa erst nach langer mathematischer Ausbildung verständlich, sondern es sind gerade die ersten Grundlagen, gewisse Fragen, die zuerst abgemacht zu werden und dann leider nicht gern wieder berührt zu werden pflegen, obgleich man sehr oft Gelegenheit hat mit großem Nutzen darauf zurückzukommen.

Viele Lehrer meinen, man dürfe von derartigen Fragen gar nicht in der Schule sprechen, wenn sie nicht wissenschaftlich endgültig gelöst seien. In-

dessen ist es eine große Täuschung zu denken, die Mathematik besitze völlig aufgeklärte Grundlagen. Und es ist doch unmöglich, ohne diese Grundlagen überhaupt nur den Gegenstand des ersten Jahres zu erledigen.

Es handelt sich um die Grundlagen der Anschauung, des Raumes und der Zahlen, vor allem um das Unendliche.

Daß uns das Unendliche Rätsel aufgibt, wer wollte daran zweifeln? Solange Menschen denken und phantasieren, so lange auch wohl regte die Vorstellung des Unendlichen zu tiefem Sinnen an. Wenigstens findet man mehr oder weniger klare Andeutungen darüber bei den ältesten Urkunden, vielfach religiöser Art, doch auch wissenschaftlich-philosophischer. Und das Eigentümliche ist, daß dieses Sinnen, dieses mit der Ehrfurcht vor dem Unbegreifbaren verbundene Nachdenken über das Unendliche sich bis heute frisch erhalten hat.

Ist aber das Unendliche so wichtig für die Mathematik? Es genügt hier wohl daran zu erinnern, daß wir bei der Raumlehre immer auf die Vorstellung der Unendlichkeit des Raumes gelangen, schon wenn wir nur sagen sollen, was denn der Raum wohl sei, wenn wir ihn durch einen Begriff zusammenfassen wollen. Und entschließen wir uns wegen der Unfähigkeit weiter zu deuten, die Vorstellung eines Unendlichen nur als den Anfang einer Vorstellung (wenn ich so sagen darf) oder als den Abschluß, die Grenze der endlichen Vorstellung anzusehen, so müssen wir doch zugeben, daß irgend etwas in der wirklichen Vorstellung uns entschieden auf das Unendliche hinweist. Mögen wir schließlich vielleicht auch versuchen die Ursachen des Unendlichen oder seine Aufklärung nur im Begrifflichen zu denken, dies Begriffliche gibt uns dann ebenfalls Rätsel auf, und es steht in zweifellosem, tatsächlichem Zusammenhange mit der Anschauung.

Die Mathematik pflegt sich freilich alsbald den räumlichen Figuren zuzuwenden, die man bildlich durch eine Zeichnung darstellen kann. Daß dies keine Wiedergabe unserer Vorstellung ist, sondern nur eine weniger oder mehr mangelhafte Andeutung, braucht kaum gesagt zu werden und begreift auch das Kind sehr schnell. Aber es scheint doch so, als ob diese Vorstellungen im Endlichen verblieben. Dies ist ganz verkehrt. Überall steckt das Unendliche hinter den Kulissen und tritt auch sehr oft direkt auf die Szene. Schon die Vorstellung der Linie, der Geraden mit ihrer Verlängerung führt in das Unendliche; die Begrenzung durch Punkte, das Kürzerwerden des Weges zwischen zwei Punkten, das fortgesetzte Teilen der Strecke, die Vorstellung der Parallelen, die Deutung der Krümmung durch unendlich oft gebrochenen Zug, die Vorstellung der Tangente, das alles ist geradezu unverständlich ohne die Erinnerung an das Unendliche, sowohl das Unendlichgroße wie das Unendlichkleine. Man gelangt sogar recht rasch zu dem Unendlichkleinen verschiedener Ordnungen.

Es herrscht meist das Streben über diese Rätsel schnell beim Unterrichte hinwegzukommen. Die Wissenschaft ist nicht schnell damit fertig geworden, das zeigt z. B. das Parallelenproblem, welches jahrtausendelang und dann gerade noch in neuerer Zeit, seit etwa 60 Jahren wieder auf das intensivste die be-

deutenderen Mathematiker beschäftigt hat und noch neu beschäftigt. Die Lehrer sind akademisch gebildet, haben manches von diesen wunderbaren Dingen vernommen, haben sich aber natürlich auch rasch in die Methoden hineingefunden, welche die Wissenschaft gab, um trotz des Mangels einer endgültigen Vollendung wenigstens der Form nach diese Probleme exakt und als brauchbare Grundlage des Späteren zu liefern. Ist es richtig, auch den Schüler schnell darüber hinwegzuführen? Kommt es beim Unterrichte mehr darauf an, den jugendlichen Geistern das praktisch Brauchbare zu liefern, oder mehr darauf, sie selbst denken zu lehren, ihnen auch einmal die Schwierigkeiten des Denkens und Vorstellens zum Bewußtsein kommen zu lassen?

Zuerst scheint gegen eine längere Behandlung zu sprechen, daß ja der Lehrer selbst nicht zu einem endgültigen Resultate gekommen ist, es also auch dem Schüler schließlich nicht bieten kann. Dieser Grund ist nicht stichhaltig. Wenn wir aufrichtig sein wollen, können wir die untersten Grundsteine alles Wissens nicht erklären. Und es ist wohl keinem tüchtigen Pädagogen zweifelhaft, daß er dem Schüler gegenüber nicht den Allwissenden zu spielen braucht. Es schadet seinem Ansehen keineswegs, wenn er sagt, diese Frage sei nicht endgültig gelöst, wenn er sagt, er wolle nur einen Weg zeigen, wie man vorläufig zeitweilig darüber hinwegkommen könne, um es doch auch, wie es nötig ist, praktisch zu benutzen. Es ist im Gegenteile ein vorzügliches Mittel des Lehrers gegen die so leicht plötzlich ausbrechende Geringachtung; man weiß sehr wohl, daß der Schüler die unbarmherzigste Kritik hinter dem Rücken an dem Lehrer ausübt und schnell bei der Hand ist ihn langweilig, sogar dumm zu finden. In den oberen Klassen wenigstens trifft dieser Tadel am meisten diejenigen Lehrer, welche zu sehr auf ihr Wissen pochen und eingebildet erscheinen. Ich habe immer gefunden, daß die Hochachtung sofort wuchs, wenn man zugab etwas nicht zu wissen. Freilich wird man hinzusetzen, warum nicht. Besser noch wird man versuchen den jungen Geist ein wenig selbst begreifen zu lassen, daß da Rätsel vorliegen, die nur schwer zu lösen sind, damit er versteht, daß unser Wissen Stückwerk ist, nicht nur durch Mangel an Vollständigkeit, sondern auch durch mangelhaftes Erkennen der Grundlagen. Das braucht nicht allein in der Religionsstunde gesagt zu werden. Jeder Mathematiklehrer ist im stande, ja ganz von selbst in der Lage die Genauigkeit, den logischen Wert der Mathematik immer wieder zu zeigen; er darf dreist bei diesen Fragen zugestehen, daß vieles darin dunkel ist. Und er wird große Begeisterung bei der Jugend finden, wenn er ihr erlaubt einmal über diese schwersten, wenn auch einfachsten Dinge etwas Selbstgedachtes zu äußern. In den Theorien der Naturwissenschaft und der Physik, z. B. dem Darwinismus oder der elektrischen Wellenlehre bietet der Lehrer schließlich dem Schüler ebenfalls Gedanken, die nicht zweifellos sicher sind. Selbst die Atomlehre ist trotz ihrer außerordentlichen Brauchbarkeit noch von Rätseln voll. Die Molekel der Chemie erklären nur bis zu gewissen Grenzen hin und geben dem Schüler, der zuerst davon hört, viele Fragen auf, die er wohl äußern möchte, allerdings gewöhnlich aus Zeitmangel nicht äußern darf. Es

liegt hier die Schwierigkeit vor, daß eine einfache Berufung auf die Anschauung, ein selbständiges Vorstellen, welches vieler Erfahrungen entbehren könnte, nicht möglich ist. Man muß im Gegenteil bereits viel kennen, viel Einzelnes durchdacht haben, um überhaupt den Nutzen einsehen und das Wesen solcher Theorie erfassen zu können. Der Anfänger pflegt auch vieles falsch zu fassen, erst langsam geht ihm bei der gründlichen Weiterarbeit mehr und mehr der Wert dieser Annahmen auf. Die Unendlichkeitslehre in der Mathematik hat den großen Vorzug, daß sie etwas leichter an die Anschauung anknüpfen kann. Freilich versagt dieselbe bald, wenn sie nicht geleitet wird. Aber wenn dies geschieht, so ist es hierbei möglich, daß das Kind sich äußert, selbst tätig ist, seine Lust am Rätselhaften befriedigt — nicht unfruchtbar, sondern im Zusammenhange mit den nützlichsten und strengsten Vorstellungen.

Es gehört nun allerdings ein Lehrer dazu, der sehr fähig ist, der selbst gründlich über diese Elemente nachgedacht hat. Er muß auf den Wahn verzichten, den Kindern hierin schließlich seine Unfehlbarkeit dartun zu können. Und nicht genug damit: er muß auch verstehen, aus dem Labyrinth von Irrungen, die sich leicht einstellen, zu rechter Zeit den Faden des Zurechtfindens reichen zu können. In den oberen Klassen findet derartiges im Anschlusse an die mathematische Wissenschaft statt. Es ist dies die sogenannte Grenzmethode oder der Grenzbegriff. Derselbe macht dem Schüler, der z. B. die Reihenlehre damit klären will, anfangs und manchem immer die größten Schwierigkeiten. Und was das schlimmste ist, er ermüdet die logisch Schwächeren leicht und stößt sie zurück. Hier ist eine solche Strenge nötig, um nicht sofort wieder Fehler zu erzeugen, ein solches Festhalten an gewissen, einmal als brauchbar festgestellten, nicht gerade einfachen Gedankenformen, daß ein Abgehen Fehler nach sich zieht und sich schwer rächt. Wie wenig aber ist der jugendliche Geist geneigt ganz streng an einer Form festzuhalten!

Ferner aber kommt es uns darauf an, ob man schon frühe und später bei verschiedenen Gelegenheiten im stande ist durch die Unendlichkeitsfragen das Interesse am Unterrichte anzufrischen. Es wäre wichtig hierfür die Anschauung benutzen zu können. Diese liegt dem Kinde näher als abstrakte logische Ketten. Selbst wenn es eine Anschauung wäre, die — um mich paradox auszudrücken — nicht durch das Schauen, die Sinne stattfindet. Die mathematischen Gebilde des Raumes werden niemals genau durch die Augen wahrgenommen oder genau gezeichnet. Jedes Kind besitzt eine innere Anschauungsfähigkeit von sogar besonders großer Kraft; das erkannten wir aus der Beobachtung der Lust am Märchen, am Phantastischen. Wenn es möglich wäre das Unendliche nach Art einer anschaulichen Vorstellung, unter Benutzung von andeutenden Zeichnungen, dem Verständnisse nahezubringen, so würde dabei die Neigung zum Rätselhaften zugleich mit der Gabe der Phantasie Befriedigung finden. Selbstverständlicherweise ist dies nicht das Entscheidende für die Verwendbarkeit einer Lehre auf der Schule. Dieselbe muß vor allem auch richtig sein. Nun fragt es sich aber, was bei den Grundsätzen der Mathematik richtig heißt. Sie werden als Grundsätze nicht bewiesen und können

nicht bewiesen werden; sie werden angenommen, und zwar deshalb, weil wir sie als Tatsachen benutzen müssen. Wenn wir, gestützt auf die Vorstellung, Grundsätze oder Grundgebilde herstellen können, welche erstens möglich sind, zweitens aber den Zweck vollkommen erfüllen, nämlich als ausreichende Grundlagen für die sicheren Schlüsse der Mathematik zu dienen, so müssen wir diese Grundvorstellungen für möglich erklären, ebensogut wie die bisherigen, welche diesen Zweck erfüllen. Es dürfen in ihnen keine Widersprüche vorhanden sein. Sie werden sogar einen Vorzug vor den bisherigen haben, wenn sie im stande sind Schwierigkeiten der bisherigen Grundlagen zu vermeiden.

Angeregt teils durch den Unterricht, teils durch Fragen der höheren Mathematik und der Philosophie, habe ich die Grundlagen einer solchen anschaulichen Deutung des Unendlichen bearbeitet (in dem Buche: Die Grundlagen und das Wesen des Unendlichen in der Mathematik und Philosophie. B. G. Teubner 1902). Es genügt für unser Thema zu sagen, daß die Unendlichkeitsfragen gerade der Schulmathematik hierbei eine Ausdeutung erfahren, die den Kindern ermöglicht ohne Grenzbegriff oder später über den Grenzbegriff hinaus schon frühe und auch später bei vielen Gelegenheiten die Rätsel des Unendlichen auszubauen und auszudeuten. Natürlich soll dabei die Phantasie nicht beliebig schaffen wie in einem Märchen; es handelt sich ja auch nicht mehr um die Märchenzeit der Kinder, sondern um die Schulzeit, bei der wir die Neigung zum Märchenhaften durch strengere Formen ersetzen und dadurch einen Übergang zur Reife bilden wollen. Darum muß die Phantasie oder die anschauliche Gestaltungskraft nach den Erfordernissen der Mathematik geregelt werden. Immer sind es zunächst ganz bestimmte Fragen, worin das Unendliche auftaucht. Und immer lassen sie sich auf eine anschauliche Erweiterung unserer räumlichen Vorstellung mit bestimmten Gesetzen hinausführen. Beispiele lassen sich an die gewöhnlichsten Ausdrücke im täglichen Leben anknüpfen. Man spricht von einem schönen Punkte im Gebirge. Ist der Ausdruck richtig? Kann ein Punkt schön sein? Was meint man damit? Ist eine Stelle dasselbe wie ein Punkt? Warum sagt man gern: Punkt? Welchen Gegensatz will man andeuten? Gibt es für den Punkt wirklich den Gegensatz des Großen und des Kleinen? Wie groß ist denn der Punkt? Mit Erstaunen, welches einigermaßen dem Erstaunen der Kleinen bei märchenhaften Gebilden gleicht, merkt der Schüler, daß der Punkt nichts Ausgedehntes ist und doch gar nicht für die Ausdehnungen des Raumes entbehrt werden kann. Ist er ein Gebilde des Raumes und hat doch die wichtigste Eigenschaft des Räumlichen, nämlich die Ausdehnung nicht? Hier bietet sich schon die Gelegenheit zu genauem Nachdenken, verbunden mit der Vorstellungsfähigkeit. Ist es geradezu nötig sich den Punkt ohne jede Ausdehnung vorzustellen? Wieso redet man von einem Punkte in einer geographischen Gegend? Es kommt auf die Unterscheidung der Orte an. Dabei spielt die Ausdehnung und die Größe eine wichtige Rolle: Punkt mit Fernsicht, Punkt zur Abgrenzung von bestimmten Längen. Gibt es ganz für sich allein eine bestimmte Länge? Wie erkennen wir, ob eine Stange eine bestimmte Länge hat? Wo steht die Stange? Wann ist es

leicht zu sagen, eine gleichmäßige Stange sei kurz oder lang? Wann täuscht man sich leicht? Was muß man tun, um die Täuschung als solche zu erkennen? Der Schüler sieht ein, daß es auf Verhältnisse ankommt. Die Punkte sollen Verhältnisse von Linien durch Begrenzen herstellen. Muß etwa, was ein anderes Gebilde begrenzt, selbst ganz ausdehnungslos sein? Wenn aber ein ganz schmaler Streifen eine große Fläche begrenzen soll und nur als Grenze dienen, worauf kommt es dann bei dem Streifen gar nicht an? Er muß so schmal sein, daß seine Breite für das Ganze nichts ausmacht. Wann erfüllt der Punkt seine begrenzende Eigenschaft genügend? Die Antwort lautet entsprechend. Können wir also statt eines Ausdehnungslosen auch etwa Ausgedehntes als Punkt benutzen und unter welchem Zusatze? Man gelangt dahin den Punkt als grenzenloses Kleines zu definieren. Das Kind kann wohl einsehen, daß die Aufgabe der Begrenzung für etwas Sinnlichwahrnehmbares völlig erfüllt ist, sobald es bei der Ausmessung auf so kleine Größen nicht mehr ankommt, wie sie etwa das Begrenzende selbst besitzt. Zugleich kann man ihm leicht selbst die Antwort entlocken, daß dieselbe Grenze trotz ihrer für diesen Fall, für dieses Gebiet bedeutungslosen Kleinheit für andere Betrachtungen ganz wohl als ausgedehnt mit bestimmtem Verhältnisse vorgestellt werden kann. Ein unbedeutender Mensch kann unter bedeutenden verschwinden, geradezu nichts sein, nichts bedeuten, wie ja auch der Ausdruck 'unbedeutend' direkt angibt. Dennoch ist man wohl im stande ihm unter anderen unbedeutenden Menschen trotz des scheinbaren Widerspruches im Worte eine gewisse Bedeutung beizulegen, seine Bedeutung mit derjenigen anderer unbedeutender zu vergleichen. Es kommt eben alles auf die Vergleichung an, auf das Gebiet, das Reich, in das man sich gerade versetzt. Das Kind hat sich früher so gern in das Reich der Liliputaner versetzt. Es hat sich sehr gut vorgestellt, daß solche kleinen Phantasiegeschöpfe im Reiche der Großen keine Rolle spielen, darin unsichtbar sind. Wenn es in der Geometrie erkennt, daß gewisse unendlichkleine Gebilde gegenüber den endlichen und sinnlichvorstellbaren geradezu Null sind oder wie der Punkt, so wird es ihm doch nicht zu schwer sich vorzustellen, daß sie im Gebiete des Untersinnlichen sehr wohl in bestimmten Verhältnissen zu anderen, ebenfalls unendlichkleinen Größen stehen können; es wird ihm dies leichter zu verstehen als dem Erwachsenen, der sich in seinen Erfahrungen immer mehr an die sinnliche Welt hält. Natürlich sind nun genau die Gesetze aufzusuchen, welche doch wohl auch zwischen den beiden Reichen des Sinnlichvorstellbaren und des Untersinnlichen bestehen. Denn in Beziehung stehen sie doch gewiß, wie wir schon an der Begrenzung der endlichen Strecken durch die Punkte sahen. Auch diese Aufsuchung macht dem jugendlichen Geiste große Freude, wenn er gut geführt wird, wenn der Lehrer sich die Mühe nimmt seine falschen Vermutungen zu prüfen oder sie, noch besser, durch Einwürfe anderer Schüler prüfen zu lassen. Ganz besonders befriedigt aber ist er, wenn er irgend einen Satz darüber selbst fand, und wenn er nun wieder zur strengen Mathematik, zu den Sätzen übergeht und erkennt, wie das Gefundene benutzt werden kann. Es schadet nichts, wenn es hierbei

nur als Hypothese betrachtet wird. Es schadet dies auch dem Ansehen der Mathematik, der Sicherheit der exakten Sätze nichts. Im Gegenteile tut der Schüler hier tiefe Blicke in die Beziehungen der Gedanken und der Vorstellungen, einerseits in die Sicherheit, mit der viele Gedankenkreise behaftet sind, anderseits in den Zusammenhang dieser Kreise mit dem Gebiet des freieren Spielraumes.

Man sieht, es ist sogar möglich dasselbe wieder mit dem reiferen Schüler je nach seinem Standpunkte vorzunehmen und je nach der Altersstufe, der Fähigkeit und dem bereits Gelernten nach Belieben die Tiefe der Betrachtungen zu erweitern. Es ist nicht möglich hier viele einzelne Beispiele anzuführen. Sie ergeben sich jedem Lehrer leicht, wenn er sich in eine solche Auffassung des Unendlichen hineinversetzt hat. Er wird dann während des Unterrichts noch fortlernen. Und da er pädagogisch und wissenschaftlich gebildet ist, so wird dieses Weiterlernen seinem Unterrichte nicht schaden. Es bleibt der alte Spruch auch dabei in voller Wahrheit: docendo discimus.

JOHANN MUSLER,
REKTOR DER NIKOLAISCHULE IN LEIPZIG 1525—1535

Von Otto Clemen

Die Zwickauer Ratsschulbibliothek verwahrt mehrere alte Bücher, die nicht bloß durch ihren Inhalt, sondern auch durch ihre individuellen Schicksale interessant sind. So besitzt sie einen Oktavband, der schon bei flüchtigem Durchblättern unsere Aufmerksamkeit erregt: mehrere Seiten sind herausgeschnitten, zum Teil aber handschriftlich ergänzt, mehrere Stellen, ganze, halbe Seiten, bisweilen nur einige Wörter, sind geschwärzt, aber auch handschriftlich am Rande ergänzt, auch der Titel klingt geheimnisvoll: En tandem libellus ex captivitatis tenebris quasi ab Orco in lucem a Venetis Principibus revocatus privilegioque auctus ... Cum gratia et privilegio. Venetiis. Anno MDXXXVIII. Exemplare dieses Buches sind übrigens nicht allzu selten. Die Zwickauer Ratsschulbibliothek besaß ursprünglich ihrer zwei[1]), ferner finden sich Exemplare in der Dresdener Kgl. Bibliothek, der Leipziger Universitäts- und Stadtbibliothek, der Zittauer Stadtbibliothek, der Bibliothek der Markuskirche und im Museo civico Correr in Venedig.[2]) Einige Exemplare sind mit 1539 datiert, sie sind auch nicht alle gleichmäßig verstümmelt, das eine mehr, das andere weniger. Der Verfasser Joannes Muslerus nennt sich auf dem Titelblatt nicht ausdrücklich. Dafür sehen wir aber hier sein Wappen vor uns: von einem Blumen- und Früchtekranz im Renaissancegeschmack umgeben zwei gekreuzte Pilgerstäbe und eine Muschel und sein Monogramm. Auf den beiden Längsseiten des Holzschnittes verteilt lesen wir den schönen, zu Muslers Wanderleben so passenden Spruch: Non habemus hic permanentem civitatem, sed futuram inquirimus (Hebr. 13, 14) und: Hostis quid? nisi perpetua virtutis et gloriae materia. Unser Exemplar bietet insofern noch ein besonderes Interesse, als es mit einer eigenhändigen Widmung[3]) des Verfassers versehen und von diesem, wie schon erwähnt, notdürftig vervollständigt worden ist. Der

---

[1]) J. G. Weller, Altes aus allen Theilen der Geschichte I (Chemnitz 1762) S. 268.

[2]) Freundliche Mitteilung von Herrn Prof. Luschin v. Ebengreuth in Graz, der mir auch noch schrieb, daß 'Ioannes Musler Alemannus' am 23. Aug. 1540 zu Padua lecturam decreti in 2do loco für das kommende Jahr erhielt, und daß Emanuele A. Cicogna, Intorno a Giovanni Muslero da Ottinga, in Vol. VII der Memorie del J. R. Istituto Veneto di Scienze, Venedig 1838, aus der oben behandelten Schrift Muslers einen 'magern Auszug' gegeben hat.

[3]) 'Iurisconsulto Consiliario et legato Magnifico Muslerus.' Gemeint ist Autor von Schwalenberg, vgl. S. 532 Anm. 3.

Band enthält pädagogische Abhandlungen, Reden, Gutachten, Briefe, die teils ihrem Inhalte und ihrer Entstehungszeit nach in frühere Lebenszeiten Muslers gehören, teils Auseinandersetzungen mit seinen italienischen Gegnern enthalten. Ende 1535 hatte er sich nämlich aus Leipzig, wo er bisher eifrig studiert und doziert hatte, nach Padua begeben, um seine juristische Bildung zu vollenden.[1]) Hier geriet er jedoch bald in recht ärgerliche Verwicklungen und Streitigkeiten hinein. Der schlimmste Streich, den ihm seine Gegner spielten, war der, daß sie ihn auf Grund jenes in Venedig gedruckten Sammelbandes, mit dem wir es zu tun haben — sie müssen sich während des Druckes Einsicht in die Bogen zu verschaffen gewußt haben — beim päpstlichen Legaten in der Lagunenstadt Girolamo Verallo[2]) als Ketzer verdächtigten. Das Buch wurde konfisziert, Musler durfte es sich nachmals zur Ehre schätzen, daß der vielbeschäftigte Legat mehrere Tage darauf verwandt habe, es durchzulesen. Ein langwieriger Prozeß spann sich an, der im Spätsommer 1538 mit der Freisprechung Muslers endigte. Jetzt wurde auch sein Buch wieder freigegeben, freilich arg verstümmelt, aber von dem Dogen Andrea Gritti mit einem Privileg gegen Nachdruck geschützt. Musler ließ nun noch eine langatmige Vorrede an seine mächtigen Gönner und Beschützer, die Fugger, vorandrucken, in der er triumphierend seinen Sieg ausposaunt, und brachte dann die Exemplare ins Publikum. Belustigend ist es, daß man schon damals wußte, daß es für ein Buch kaum eine wirksamere Reklame geben kann als die Etikette: konfisziert gewesen! Musler sagte in der Vorrede: Si omnes adversarii mei omnia in hoc sua contulissent studia, quo libellis meis cum apud multitudinem tum apud ecclesiasticae, civilis administrationis literariaeque imprimis rei proceres summos existimationem, pretium et testimonii quodammodo pondus adderent, quo nimirum vendibiliores fierent, distraherentur, docta per ora virûm volitarent, nunquam credo candore ingenuo iunctisque phalangibus tantum praestitissent, quantum acerbissima accusatione et execrationibus publicis illis impetrarunt.

Für Muslers italienischen Aufenthalt, seine Privatschüler, seine Freunde und Feinde, seinen Prozeß wüßte ich nur wenig Neues beizubringen. Ich verweise hierfür auf die anziehende Monographie, die der ehemalige Zittauer Gymnasialdirektor Heinrich Julius Kämmel 1869 im 'Neuen Lausitzischen Magazin' hat erscheinen lassen. Dagegen läßt sich dieser Aufsatz für Muslers Leipziger Jahre auf Grund neu erschlossener Quellen und neuer Literatur nicht unbeträchtlich erweitern.[3])

---

[1]) Theod. Muther, Zur Geschichte der Rechtswissenschaft und der Universitäten in Deutschland, Jena 1876, S. 109.

[2]) Zeitschr. f. Kirchengesch. 21, 556 f. — Vgl. auch Reusch, Der Index der verbotenen Bücher I 306 f.

[3]) Nachgetragen sei auch, daß die S. 2 unten erwähnte Schrift Muslers De scholis et praeceptoribus deligendis consilium, Norimbergae 1529, auf der Zwickauer Ratsschulbibliothek und der Kgl. Bibliothek zu Berlin (Ne 114) vorhanden ist. Daselbst auch eine deutsche Übersetzung dieses Consilium: Von Schulgezuchte, Nürnberg 1529 (Ne 110) und die S. 6 erwähnte Übersetzung von Lucians Traum (Vg. 1850). — Einige der deutschen Studenten, Gelehrten und Kaufleute, mit denen Musler in Padua zusammentraf, begegnen bei G. Knod,



Im Jahre 1501 oder 1502 wurde Johannes Musler — da er eine Muschel im Wappen führte, wird er seinen Familiennamen selbst wohl 'Muschler' ausgesprochen haben — in Öttingen geboren. Sein Vater war Schuhmacher. Seine Gegner in Venedig nannten ihn deshalb einen Schusterjungen. Demgegenüber weiß er eine ganze Reihe bedeutender und berühmter Männer aus alter und neuerer Zeit anzuführen, die sich ihrer geringen Herkunft nicht geschämt hätten. Und ihnen stellt er die ahnenstolzen, dummen und faulen Tagediebe und Pflastertreter in Venedig gegenüber, die das stolze 'Mi son gentil homo' im Munde führten. Der Vater erreichte ein hohes Alter, er starb erst 1536. Aus allen seinen vier Söhnen wurde etwas Tüchtiges. Georg wurde in Leipzig unter dem Vicecancellariat seines Bruders Magister und dann wie dieser Privatlehrer in Padua, Matthäus Ratsherr in Korneuburg in Niederösterreich. Der größte Tag im Leben des Vaters war es wohl, als sein Sohn Johannes nach mehr als zehnjähriger Abwesenheit 1535 nach Öttingen zurückkehrte und dort mit größten Ehren empfangen wurde. Die 'ältesten Leute' konnten sich nicht erinnern, daß einem Öttinger Stadtkinde je eine solche Ovation geboten worden wäre. Der Rat, der sich eigens dazu versammelt hatte, begrüßte in feierlicher Sitzung den mit seinem überglücklichen greisen Vater erschienenen jungen Gelehrten, und danach geleiteten drei Ratsherren, der Pfarrer, der Prediger und andere fromme und gelehrte Männer die beiden nach Hause. In den folgenden acht Tagen, die Johannes in der Heimat zubrachte, wurde er mit Einladungen überschüttet. Dann nahm er Abschied von den Seinen — den alten Vater sollte er nicht wiedersehen.

Im Sommersemester 1520 wurde Joannes Muschler Ottingensis in Leipzig immatrikuliert.[1] Rektor war damals der erst fünfundzwanzigjährige Mosellan, der die Höhe seiner Wirksamkeit und seines Ruhmes erklommen hatte. Gerade in diesem Semester las er über Augustin und zwar mit einem noch nie dagewesenen Erfolge, denn mehr als 200 Hörer sah er zu seinen Füßen, darunter sogar ein Dutzend Mönche und einige zwanzig Magister und Baccalaureen der Theologie.[2] Musler schloß sich ihm begeistert an und hat nie vergessen, was er ihm zu verdanken hatte: nicht nur die große Fertigkeit im lateinischen Ausdruck, sondern vor allem den sein ganzes Leben lang vorhaltenden Antrieb zu idealem Streben. Er hat uns auch eine inhaltreiche Laudatio funebris auf den geliebten Lehrer hinterlassen, die er am 15. Januar 1525 hielt und dann in etwas erweiterter Form herausgab.[3])

Deutsche Studenten in Bologna (1289–1562), Berlin 1899; S. 144 f.: Georg, Joh. Jakob, Octavian II. und Ulrich Fugger (dazu G. v. Orterer im Histor. Jahrbuch der Görresgesellschaft XXII 350).

[1]) Matrikel der Universität Leipzig I 572.

[2]) Geß im Neuen Archiv f. sächs. Geschichte 16, 71.

[3]) O. G. Schmidt, Petrus Mosellanus, Leipzig 1867, S. 80, 11 u. ö. schöpft aus ihr, Krafft, Briefe und Dokumente aus der Zeit der Reformation im XVI. Jahrh., Elberfeld (1875) S. 118—127 druckt sie teilweise ab. Ein Exemplar nach Kallmeier, Caspar Borner in seiner Bedeutung für die Reformation und für die Leipziger Universität, Leipzig 1898,

'Man darf wohl sagen, daß Mosellans Tod Epoche gemacht hat in der Geschichte der Leipziger Universität.'[1]) Die reformerisch gesinnten jüngeren Dozenten, die in ihm ihren einflußreichen, imponierenden Führer verloren hatten, ließen den Kopf hängen und wendeten sich Studien zu, die sie nicht in Konflikte bringen konnten. Die Vertreter des alten Systems schmunzelten vergnüglich, daß die Stürmer und Dränger, die unbequemen Konkurrenten, sich von der Bühne verdrückt hatten, fühlten sich wieder ganz als die beati possidentes und versanken in den alten Schlendrian. Auch Musler wandte jetzt der verödenden Universität den Rücken. Er hatte sich am 6. März 1522 den Grad eines Baccalaureus, am 28. Dezember 1523 den eines Magisters der Artes erworben.[2]) 1525 wurde er Rektor der zu Michaelis 1512 eröffneten Schola senatoria d. h. der Nikolaischule. Es war eine wenig beneidenswerte Stellung. Der erste Rektor, M. Johannes Rumpffer aus Rotenburg a. d. T.[3]) hatte für das erste Jahr seiner Amtstätigkeit 60 Gulden erhalten. Später aber bekam der Schulmeister nur gelegentlich eine Unterstützung vom Rate, sah sich also im wesentlichen auf das Schulgeld, das aber bei der geringen Schülerzahl wenig genug einbrachte, und die freie Amtswohnung angewiesen. Außerdem hatte er noch seine Gehilfen zu bezahlen.[4]) Betreffs Muslers Einkommens erfahren wir aus den 'zufälligen Ausgaben' im Leipziger Ratsarchiv folgendes:[5]) 1526: Magistro Muschlero, schulmeister zu St. Niclas, weil das inkommen der schulen geringe und er ein zeitlang den knaben ein cantorem gehalten und er auch sust vleiß bei der schulen thut, hat ihme der rat zu stewir und verehrung geben 5 schock 15 gr. 1527: Magistro Muschlero, schulmeister zu St. Niclas, pro subsidio cantoris et laboris sui ex commissione senatorum 2 schock. 1528: Magistro Muschlero, schulmeister zu St. Niclas, weil er den Knaben guten vleiß thut und er doch nur ein wenig einkommens hat, auß befehel der rethe zu stewir gegeben 5 schock 15 gr. 1529: Magistro Io. Muschlero, schulmeister zu St. Niclas, weil er bei den knaben mit seinen baccalaurien guten vleiß furwandt und doch von ine wenig einkommens hat, zu verehrung 3 schock 30 gr. 1530 erhält er mit gleicher Begründung 5 Schock. 1531—1534 bekommt er nichts. Am 3. Febr. 1535 spendet der Rat fünf Magistern 'auf die licentiatur' zwei halbe Stübchen Muskateller, zwei halbe Stübchen Reinfal und vier halbe Stübchen Rheinwein, zusammen für ein Schock. Unter den Genannten befindet sich auch unser Musler, der, was ich hier gleich einfügen möchte, am 2. August 1531 baccalaureus, am 3. Febr. 1535 licentiatus artium, am 11. August 1535 utriusque iuris doctor wurde.[5]) Kurz darauf heißt es: Licentiato Ioanni Muschlero, der

S. 8 auf der Göttinger Universitätsbibliothek. Ein zweites besitzt die Berliner Kgl. Bibliothek (A v 2242). — Der undatierte Melanchthonbrief Corpus reformatorum IV 952 f. bezieht sich vielleicht auf die Drucklegung dieser Rede.

[1]) Geß a. a. O. S. 81. [2]) Matrikel II 565. 574.

[3]) Sommer 1496 in Leipzig immatrikuliert (Matr. I 412).

[4]) O. Kämmel in der 'Übersicht über die geschichtliche Entwicklung der Gymnasien' (= Veröffentlichungen zur Geschichte des gelehrten Schulwesens im Albertinischen Sachsen I), Leipzig 1900, S. 153 f.

[5]) G. Wustmann, Aus Leipzigs Vergangenheit, Neue Folge, Leipzig 1898, S. 110 f.

eine lange Zeit des raths schulmeister zu St. Niclas gewest und die jugent wol iustituiret, hat der rat, als er itze ins welschland ziehen wollen, 15 fl. zu verehrung und abzug geschankt. Machen 5 schock 15 gr. — Musler übernahm die Schule in schlechter Verfassung; deserta et occulta heißt sie 1525. Unter seinem Vorgänger, dem Mag. Cunrad Burchamer aus Nürnberg (zweifellos der Familie der Pirkheimer zugehörig), der übrigens zu den ersten Lutherfreunden in Leipzig gehört zu haben scheint[1]), hatte sie ein ziemlich trauriges Dasein geführt. Unter Muslers Regiment aber nahm sie einen erfreulichen Aufschwung, die Schülerzahl stieg auf 150; der Rat scheute deshalb auch die Kosten nicht und ließ seine Schule neu 'zurichten und mahlen'.[2])

Über seine pädagogischen Grundsätze, seine Lehrmethode, seine Art, die Schüler zu behandeln, über allerhand Einrichtungen, die er an der Nikolaischule getroffen, hat sich Musler besonders in einer Oratio in prima Institutionum imperialium lectione Patavii habita de liberalibus disciplinis cum Iurisprudentia coniungendis, die jener in Venedig gedruckten Gesamtausgabe seiner Schriften einverleibt wurde, geäußert. Er habe vor allem den Cötus in rangweise aufsteigende und räumlich geschiedene Klassen zerlegt, weiter die Einrichtung getroffen, daß jeder seinen besonderen Klassenplatz erhielt, nicht nach dem Stande seiner Eltern, sondern nach seinem Fleiße und seinen Kenntnissen. Seine Helfer (vicarios ac adiutores) habe er sich aus der Zahl seiner Schüler erwählt. Das sei besser, als wenn man sich die Lehrer anderswoher hole, da erstens diejenigen, die einige Jahre mit Glück gelernt hätten, mit besonderem Eifer an das Lehren gingen und zweitens so die Einführung neuer Methoden ausgeschlossen erschiene. Er habe zugleich zwei Magister, fünf Baccalaureen und einen Musikus gehabt, außerdem einen Elementarlehrer. Musler hatte somit lauter junge Lehrer, die ihm durch ihren Übereifer oft Schwierigkeiten machten. Mancher Gymnasialrektor von heute hat da vielleicht gelegentlich einen ähnlichen Stoßseufzer getan: Nisi enim sis perspicacissimus, isti, qui te laboribus sublevare debent, haud raro plus negotii temeritate sua ingerant. Qui ipsi saepius opus habent admonitore, quos tu aliorum magistros constitueris. — Besonders viel zu gute tut sich nun Musler auf seine Methode, den Ehrgeiz der Schüler anzuregen und ihren Wetteifer zu entflammen. Hören wir ihn selbst: 'Ich pflegte für die einzelnen Klassen Prämien einzukaufen, meist Bücher mit verlockendem Titel und für Schüler geeignet: das neue Testament, die Sprüche Salomonis, den griechischen Homer, Virgil, Cicero, Cäsar, Terenz' Komödien; ich ließ sie mit Gold verzieren und aufs feinste binden. Für die Unterklassen wurden Kleinigkeiten, Statuetten aus Marmor und Elfenbein, Bilder, Kleider, Federkästen u. dgl. eingekauft, für die Abc-Schützen Zuckerzeug. Am Anfang jedes Monats ließ ich die Prämien ausstellen und hielt vom Katheder herab

[1]) Mag. Sebastian Fröschel wohnte 1523 bei ihm: Seidemann, Beiträge zur Reformationsgeschichte I, Dresden 1846, S. 71. Germann, Beiträge zur sächsischen Kirchengesch. 14, 21. — 'Conradus Berchammer Nurenbergensis', Winter 1522 in Leipzig immatrikuliert: Matrikel I 586.

[2]) Wustmann a. a. O. S. 111.



eine Anfeuerungsrede: «Paßt auf! Dieser Preis ist dem tapfersten Kämpen der ersten Klasse zugedacht, dieser dem trefflichsten der zweiten Klasse, auch aus den übrigen Klassen werden die Besten Belohnungen und Lobsprüche erhalten.» Diese Einrichtung trug so schöne Früchte, daß weder ich, noch irgend einer meiner Helfer, denen ich die Macht zu schlagen ganz genommen hatte, jemals zur Rute greifen und das Henkersamt des schlagwütigen Orbilius ausüben mußte. Nach Verlauf von dreißig Tagen wurde in den einzelnen Klassen eine Generalrepetition über das von mir und den übrigen Lehrern Vorgetragene und von den Schülern Angeeignete angestellt. Auch die schriftlichen Arbeiten wurden geprüft, und zwar nach folgenden Grundsätzen: Multum, non multa, accurate perscripsisse laus erat. Opus deinceps non tam ex paginarum quam numerorum politiorisque structurae aestimatione dimetiebatur. Munditiei quoque, ne libros contaminarent eleganterque scriberent, rationem non posthabebamus.' So begierig seien die Schüler gewesen, das Resultat der Zensurkonferenzen zu erfahren, daß einmal ein dicker und hochgewachsener Junge in den Ofen der Stube, in der die Beratung stattfinden sollte, gekrochen sei, um zu lauschen. In feierlichem Aktus, wobei der Raum mit duftenden Blumen und frischem Grün ausgeschmückt war und angesehene und gelehrte Herren eingeladen waren, wurden dann den Besten die Prämien ausgehändigt. Doch durften sie diese erst dann als ihr bleibendes Eigentum betrachten, wenn sie dreimal hintereinander die meisten Points davongetragen hatten. Auch Ehrenbriefe und Zeugnisse über gut angewandte Zeit und fleißiges Studium, von den Lehrern unterschrieben, wurden ausgegeben. Oft ergriff bei solchen Feierlichkeiten einer der 'Gönner der Anstalt' das Wort und beglückwünschte — ganz gegen die Gewohnheit alter Herren, die sonst laudatores temporis acti sind — die Knaben, daß sie es jetzt so gut hätten und alles im Spiele lernten, während sie als Kinder grausam geschlagen worden wären, wenn sie nicht gewußt hätten, was ihre Tyrannen auch nicht wußten. Faulpelze wurden getadelt — in verschiedenen Abstufungen — Unverbesserliche bekamen einen Strohkranz aufgesetzt. Der Preisgekrönte aber wurde von seinen Mitschülern nach Hause gebracht, und der Redegewandteste teilte da den Eltern die ihrem Sprößling widerfahrene Ehrung mit, wies sie zugleich darauf hin, daß sie einen so hoffnungsvollen Sohn nicht mora servilium operum vom Studium abhalten sollten; wenn sie ihm nicht genug freie Zeit zur Schularbeit ließen, könnte er leicht von einem Mitschüler ausgestochen werden und den Preis, den er noch nicht definitiv besaß, verlieren.

Ein Verzeichnis von Schülern von sich, unter denen sich zahlreiche Adlige und Ausländer, besonders Polen finden, hat Musler in einer anderen Rede gegeben, in einer Oratio de titulis et dignitatibus rei publicae literariae, die er als Vizekanzler bei der Magisterpromotion am 28. Dezember 1531 hielt.[1]) Die

[1]) DE TITV- | LIS ET DIGNITATI- | bus Reip: literariae, a M. | Ioanne Muslero in Magi- | strorū promotione pronū- | ciata & aedita oratio. | ORATIO Dnica atq; angeli Ga- | brielis salutatio, carmine elegiaco, | a D. doctore Luca Gaurico, Mathe | matico insigni, Ioanni Muslero, in | amicitię memorięq; pign., dictatę. | Item alia quędā de Tempore, | Homine, Vita, Morte &c. | Anno Domini | M. D. XXXIII. Titelbordüre. 32 ff. 8°. 32 b weiß.

Vorrede, datiert: 'Ipsis divi Thomae Apostoli feriis [21. Dez.] 1532' hat Musler an seinen ehemaligen Schüler Stanislaus Bochowsky gerichtet. Am Schlusse heißt es: Grüße Martinum Schultes, cui ego et suae classis aemuli deauratum hunc et honorifico titulo insignem, quem in certamine scholastico, priusquam hinc tecum discederet, sua industria caeteris praeripuit, Virgilium per te offerendum mittimus. B. soll diesen seinen ehemaligen Kommilitonen auch Clarissimo Posnaniensium Rhetori D. Christophoro Hegendorphino[1]) empfehlen.

Wie eng verwachsen Musler sich mit seiner Schule fühlte, zeigt sich darin, daß er seinem bisherigen Amte treu blieb, als ihm im Sommersemester 1530 die hohe Ehre zu teil wurde, zum Rector magnificus der Universität gewählt zu werden.[2]) Er hat dann auch noch andere akademische Würden bekleidet. Im Winterhalbjahr 1530/31, wie schon erwähnt, war er Vizekanzler[3]), im Winter 1532 Dekan der philosophischen Fakultät.[4]) Seine Neider hielten sich freilich darüber auf, daß ein Schulmeister zum Universitätsrektor erhoben werden sollte. Er hielt aber gleich am Tage seines Amtsantritts eine Rede, in der er bewies, daß die Ludimagistri den Rectores, die Scholae den Universitates ebenbürtig seien.[5]) Aus seinem Rektorate wissen wir nur die interessante

---

32[a] unten: Lipsiae Nicolaus Faber impressit. Anno 1533. (Zw. R. S. B.) — Gauricus in Wittenberg: Seidemann-de Wette, Luthers Briefe VI 490[6]. — Ich drucke hier noch die kleine Ansprache ab (Fol. 24[a]), mit der Musler die neugebackenen Magister, unter ihnen seinen eigenen Bruder (Sommer 1526 immatrikuliert, 25. Mai 1530 baccalaureus: Matrikel I 598, II 615) promovierte (in der Matrikel II 618 heißt der vierte Dinczer, der siebente Eccius): Ad postremum hoc vobis concedam, quod pro studiis impensis laboribusque gravissimis venamini cuiusque gratia me huc dicentem produxistis. Igitur qua autoritate Illustris principis ac Reverendissimi in Christo Patris Domini Vincentii a Schleinitz Mersburgensium Episcopi gratiosissimi inclytaeque huius universitatis nostrae Conservatoris dignissimi Vicecancellarius ipse et possum et debeo novem vobis, tibi videlicet

Conrade Lindtacher
Mathee Heusler
Christiane Pistoris
Ioannes Pinezer
Matthee Leuschner
Leonarde Badhorn
Petre Eckhart
Vdalrice Steudler
tibique frater Germane
Georgi Muslere

potestatem et quod vocant Licentiam do et plenissime trado triplicem Philosophiam ac humaniora studia hic et ubique docendi et profitendi. Quod ut vobis bene vertat omnibus et singulis in nomine Patris et filii et spiritus sancti, cui uni trino Deo et isthaec gloria cedat, ardentissimo voto precamur.

[1]) G. Kawerau, Zwei älteste Katechismen der lutherischen Reformation (von P. Schultz und Chr. Hegendorf), Halle a. S. 1890, S. 13; Cohrs, Die evangelischen Katechismusversuche aus den Jahren 1528—1529, Berlin 1901, S. 347 ff. Neuestens: Th. Wotschke in der Zeitschr. der Historischen Gesellschaft für die Provinz Posen 17 (1902), 198 ff.

[2]) Matrikel I 602. [3]) Matrikel II 616. 617. [4]) Matrikel II 622.

[5]) Oratio, qua Rectores et Ludimagistri, Scholae et Universitates, quoscunque appellant, conferuntur a Dr. Muslero Ottingense et majoris et minoris scholae tum apud Lipsienses



Einzelheit, daß er den Studententanz zu Johanni, den der berühmte Mediziner Dr. Heinrich Stromer von Auerbach als Rektor im Sommersemester 1508 abgeschafft hatte, wieder einführte. Während der Tanz früher wohl im Freien stattgefunden hatte, hielt man ihn nun im Rathause ab (in publico prudentissimi senatus theatro); Doktoren, Adlige, Magister und Studenten tanzten da mit den Ratsherren- und Bürgerstöchtern (cum honestissimis et lepidissimis magnatum senatorum et civium filiabus).[1]) Die Wiederholung des alten Brauchs stieß übrigens auf Widerstand, und Musler mußte ihn selbst durch einen Anschlag am schwarzen Brette in Schutz nehmen. 1535 wurde jedoch der Studententanz schon zum letzten Male, und zwar diesmal zum unwiderruflich letzten Male abgehalten.[2])

Nun haben wir von Musler eine Übersetzung in deutschen Reimen von dem Lustspiel des Terenz: Hecyra oder die Schwiegermutter.[3]) Auf dem Titel heißt es: 'Auch durch Doct: Joannē Muschler zu Leiptzig auff dem Rathauß offentlich vor etlichen jaren gespilt' — und der vom Übersetzer hinzugefügte Epilog schließt:

> Also kam es zu gutem endt,
> Ein newe Heyrat wirt darauß,
> Drumb lad jch euch yetz all zu hauß
> Zu diser hochzeyt, werte gest,
> Bit euch, thu ein yeder das best
> Am tantz nach höffelicher ehr!
> Demnach behût euch Got der Herr!

Demzufolge wird man wohl diese Übersetzung und Aufführung mit einem jener Studententänze 1530—1535 zusammenzubringen haben.[4]) Eine solche Aufführung eines antiken Dramas war für Leipzig nichts Neues: schon in den Stadtkassenrechnungen von 1514/15 und 1516/17 werden Verehrungen erwähnt, die dem Mag. Lemberger, d. h. Johann Lange aus Löwenberg in Schlesien[5]), für Aufführungen des Eunuchen und einer Plautinischen Komödie durch Magister und Studenten auf dem Rathause bewilligt werden.[6]) Von der Muslerschen

---

Rectore, quo die Rector salutatus est, pronunciata. Norimb. 1531. Die Zw. R.-S.-B. besaß früher ein Exemplar (Weller S. 270 f.), jezt ist es wie auch andere Muslersche Drucke verschwunden. Ich habe die Oratio nirgendsher bekommen können.

[1]) Frdr. Zarncke, Die urkundlichen Quellen zur Geschichte der Universität Leipzig in den ersten 150 Jahren ihres Bestehens (Aus dem III. Bande der Abhandlungen der Kgl. Sächs. Gesellsch. d. Wissensch.), Leipzig 1857, S. 657.

[2]) Wustmann, Der Wirt von Auerbachs Keller. Dr. Heinrich Stromer von Auerbach 1482—1542, Leipzig 1902, S. 9 f.

[3]) K. Goedeke, Grundriß zur Geschichte der deutschen Dichtung[2] II 318 Nr. 6.

[4]) Herr Prof. Wustmann in Leipzig teilte mir freundlichst mit, daß sich der Termin der Aufführung aus den Stadtrechnungen nicht ersehen läßt, da M. keine Verehrung dafür bekommen hat.

[5]) Über ihn vgl. meine Bemerkungen in der Festschrift zum 75jährigen Jubiläum des Kgl. Sächs. Altertumsvereins, Dresden 1900, S. 122 f.

[6]) Geß a. a. O. S. 54 f. Noch frühere Terenz- und Plautusaufführungen an deutschen Hochschulen in Wien (1486) und Erfurt: Herrmann in den Mitteilungen der Gesellschaft

Hecyraübersetzung sind übrigens nur zwei Exemplare nachweisbar: das eine 'liegt in Wolffenbüttel, d. h. mit anderen Worten, es ist der Forschung so gut wie ganz entzogen'[1]), das andere besitzt die Zwickauer Ratsschulbibliothek.[2])

In den dreißiger Jahren muß Musler auch einmal in Wittenberg gewesen sein, wo er Luther[3]) und Melanchthon[4]) hörte.

In Italien, wohin wir unseren Helden nicht begleiten wollten, weilte er seiner eigenen Angabe zufolge neun volle Jahre.[5]) Danach wäre er erst 1545 nach Deutschland zurückgekehrt. Zunächst hielt er sich wohl eine Zeitlang in Nürnberg auf.[6]) Erst 1548 kam er nach Leipzig zurück. Wenigstens nennt

---

für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 3, 14. Bei Erfurt denkt H., der seinem interessanten Vortrage leider keine Anmerkungen beigegeben hat, wohl an die Aufführung des Amphitruo im Hause Michael Nossens (K. Krause, Helius Eobanus Hessus, Gotha 1879, I 265 f.).

[1]) Herrmann a. a. O. S. 23.

[2]) Signatur: XXX. V. 18. — Auf die interessanten Ausführungen des Franziskanerpaters Dr. Expeditus Schmidt in seiner trefflichen Schrift: Die Bühnenverhältnisse des deutschen Schuldramas und seiner volkstümlichen Ableger im XVI. Jahrh., Berlin 1903 (Forschungen zur deutschen Literaturgesch., herausg. von Franz Muncker XXIV) S. 124 ff. kann ich nur gerade noch bei der Korrektur verweisen.

[3]) Dies ergibt sich aus einer Stelle in seiner Schrift: IN ARTEM | NOTANDI SIGNA | HINC INDE EX BONIS | AVTORIBVS CONQVISI- | ta, ad cellaria argumentorum | & l. 2. ff. de statu homi- | num applicanda. | PER IOANNEM MVS- | LERVM OETINGEN- | SEM, I. V. DOC- | TOREM. | LIPSIAE | IN OFFICINA VALEN- | TINI PAPAE. | Anno | M. D. LIII. | 30 ff. 8°. 20 weiß. Das Exemplar der Zw. R. S. B. trägt eine Dedikation Muslers: Doctiss. pariter ac pientiss: viro D. Autori a Sualemberg Iurisconsulto et Bomeranię Principum legato Magnifico, Domino et patrono optimo. Über Autor von Schwalenberg vgl. O. Vogt, Dr. Johannes Bugenhagens Briefwechsel, Stettin 1888, S. 238. — Die Stelle, die uns hier interessiert, steht Fol. B 4[b] oben, wo Musler folgende Abkürzung nennt: λουτ. = Opus, ex Lutheri viventis viva voce meis digitis collectum. Handelt es sich nur um eine bisher unbekannte Rezension der 'Tischreden'? — Noch eine der hier von Musler zusammengestellten Zeichen und Abkürzungen sei erwähnt: ⊕ = Cum disceptaretur in hac Academia à Rectore & Consiliariis, quibusnam notis ii pueri, qui nomina sua Universitati darent nec tamen per aetatem pro more Iusiurandum praestare possent, consignari deberent, autor fui ego, ut ad illorum nomina in albo studiosorum (quod Matriculam vocant) hoc signum apponeretur, ne novo super ea re libro opus esset. Quia ubi multi libri, magna est confusio. Leider ist diese Stelle dem Herausgeber der Leipziger Universitätsmatrikel unbekannt geblieben. — Von der oben genannten Schrift Muslers veranstaltete Joh. Friedr. Hekel, der erst Rektor in Reichenbach i. V., darauf Subrektor in Rudolstadt, dann Privatgelehrter in Plauen und Ölsnitz i. V. war und im Jahre 1700 starb (vgl. meine Beiträge zur Reformationsgeschichte aus Büchern und Handschriften der Zwickauer Ratsschulbibliothek II, Berlin 1902, S. 98), eine Neuausgabe (Cygneae 1680 und 1681, Plaviae 1691; vgl. L. F. Hesse in Naumanns Serapeum 1863, S. 282; Exemplare in der Berl. Kgl. Bibl.: V 8651 Nr. 7, 4° und Pg. 9180, 4°).

[4]) De iuris arte universa 1552 (vgl. unten Anm. 7) fol. Aiij[a]: Vor ungefähr 20 Jahren sagte Melanchthon in explicando Oratore Ciceronis se omnium doctorum virorum etiamnum nomina tenere, a quibus unquam litteras accepisset. — Es ist wohl die bei Hartfelder, Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae, Berlin 1889, S. 558 erwähnte Vorlesung von 1530 gemeint.

[5]) In artem notandi signa fol. A 3[a]: quae quondam per novem perpetuos annos in Italia elaboravimus.

[6]) Kämmel a. a. O. S. 26.

er sich in dem vom 21. Sept. 1548 datierten Nachwort zu einigen Disputationsthesen, die er in diesem Jahre herausgab, 'recens huc reversus'.[1]) Die Wiederbelebung der akademischen Disputationen, die in den letzten drei Jahren ganz und gar von der Tagesordnung abgesetzt gewesen waren, hat er eifrig betrieben. Wir kennen von ihm auch noch juristische Thesen von 1550[2]) und 1552.[3])

Sein Begräbnistag — der Todestag ist unbekannt — war am 20. November 1555.[4])

---

[1]) S. 39 von: SYLVVLA | DISPVTATIONIS | EX IMMENSA ARBORE | CONSANGVINITATIS ET AF- | FINITATIS, SIVE RVBRICA DE | GRADIBVS COGNATIO- | NVM COLLECTA. | . . . NOVAE ETIAM QVAEDAM IN | hoc scripto Academiae restauratae rationes, et con- | certantium Concurrentiumq̄ȝ (ut uocant) argu- | menta imaginaria, Commentarioli cuius- | dam in modum panduntur. | . . . AVTORE IOAN. | MVSLERO, IVRIS VTRIVS- | QVE DOCTORE. | D. M. XL VIII. | 20 ff. 8°. (München, Hof- und Staatsbibliothek).

[2]) SECVNDVM IV- | RIDICAE PROFESSIO- | NIS TRIMESTREM DISPVTANDI | MOREM | DE IVREIVRANDO | IOAN. MVSLERVS . . . CONCLVSIONES SVBSE- | QVENTES IN SCHOLIS IVREPERITORVM | ORDINARIE DISPVTABIT. | RESPONDENTE IOANNE BAPTISTA | Schengio Augustano, . . . Anno incarnati uerbi M. D. L. | Die 5. Julij hora 7. | 4. ff. 4°. (München.)

[3]) DE IVRIS ARTE | VNIVERSA, IN NOTARVM | RATIONEM FORMAMQVE REDIGENDA | EX L. 2. ff. DE STATV HOMINVM. | PER D. IOANNEM | MVSLERVM OETINGENSEM | EXCERPTA THEMATA. | RESPONDENTE MAR- | TINO LVSSELIO, INCLITAE | facultatis eiusdem Senioris.| filio. | Die mensis Iulij XV. hoc est, cum professores ordi- | narij, suas operas publicas intermiserint, post | septimam matutinam disputabitur, | in scholis Iurisconsultorum. | LIPSIAE | IN OFFICINA VALENTINI PAPAE. | ANNO | M. D. LII. | 4 ff. 4°. (München.)

[4]) Ergibt sich aus den Rechnungen über das Läutegeld der Nikolaikirche (gütige Mitteilung des Herr Prof. Wustmann). — Die Zwickauer Ratsschulbibliothek und die Leipziger Stadtbibliothek besitzen: Epithalamion in gratiam et honorem clarissimi et doctissimi viri Ioannis Musleri Philosophiae et I. V. Doctoris Sponsi, et castissimae matronae Catharinae Sponsae, Musicis numeris datum. Quatuor vocum. M. D. LV. 18 ff. 8°. 12 w. In Zwickau außerdem vorhanden: Carmina ad clarissimum virum, D. Joannem Muslerum, Doctorem Iuris, Et ad eius fratrem Georgium, Scripta a multis honestis et doctis viris. Witebergae Excudebat Ioannes Luft. 1555. 28 ff. 8°. 28 w. — Vgl. noch die Gedichte auf Musler in der Germania Aegidii Periandi, Francofurti 1567, S. 427 f.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

1. O. Brenner, Die lautlichen und geschichtlichen Grundlagen unserer Rechtschreibung. Leipzig, B. G. Teubner 1902. 68 S.
2. G. Gemss, Wörterbuch für die deutsche Rechtschreibung. Zweite erweiterte und umgearbeitete Auflage des kleinen deutschen Wörterbuchs. Berlin, Weidmann 1902. 276 S.

Die erstgenannte Schrift ist theoretisch, die zweite praktisch, aber beide bieten in ihrer Art Vortreffliches. Wer sich in Kürze über die geschichtliche Entwicklung unserer Orthographie und über die damit zusammenhängenden Streitfragen unterrichten will, kann sich keinen besseren und zuverlässigeren Führer wünschen als Brenner, der mit wissenschaftlicher Sachkenntnis und pädagogischem Geschick die einschlägigen Punkte erörtert. Er begrüßt die Beschlüsse der letzten Berliner Konferenz mit Freuden, weil dadurch eine Einigung in den einzelnen deutschen Ländern erzielt worden ist; und obwohl er von der Zukunft eine viel gründlichere und konsequentere Umgestaltung erwartet, gibt er zu, daß gegenwärtig nicht mehr zu erzielen war.

Nicht weitschweifige Einzeluntersuchungen werden hier angestellt, die durch eine Unmasse von Beispielen ermüden, sondern knapp gehaltene Erörterungen, die wohl geeignet, ein weiteres Publikum anzuregen, um so mehr als sie aus den besten Quellen geschöpft, mit klarem Urteil verarbeitet und in leicht lesbarem Stile vorgetragen worden sind. Hervorgegangen aus Ferienkursen, die der Verfasser im Jahre 1901 an der Würzburger Universität gehalten hat, bieten sie namentlich den Lehrern eine zuverlässige Unterlage für den Unterricht und zu weiteren Forschungen. Recht dankenswert sind auch die am Schlusse angefügten sieben Proben deutscher Rechtschreibung von der mhd. Zeit bis zur Neuschrift des Vereins für vereinfachte Rechtschreibung, nur hätten bei allen die Werke und Stellen, aus denen sie der Verfasser entnommen hat, genannt werden sollen.

Gleich Brenners Schrift ist die Neubearbeitung des Wörterbuchs von Gemß eine Folge der letzten Beschlüsse über die deutsche Rechtschreibung. Sie ist nicht so umfangreich wie die verwandten Bücher von Duden und Matthias und enthält weder so viel Fremdwörter (wie jener) noch so viel mundartliche Ausdrücke (wie dieser), gibt auch in der Einleitung keine Regeln, hat aber Vorzüge anderer Art; zunächst schöneren Druck und besseres Papier, sodann Berücksichtigung der Ableitungssuffixe (z. B. -ig, -ich und -icht, die als besondere Artikel aufgenommen und mit Beispielen belegt sind), vor allen Dingen aber bei Lehn- und Fremdwörtern vielfach Angabe ihres Etymons. Während sich die übrigen Bücher damit begnügen, frz., it., lat. hinzuzufügen, geht G. weiter und nennt nicht nur das Stammwort der betreffenden Sprache, sondern öfter, wenn dieses selbst wieder entlehnt ist, auch noch die ursprüngliche Form, z. B. bei Pedant griech. *paideuein*, erziehen (besser *paideuon*, *-tos*, erziehend). Seltener wird bei echt deutschen Wörtern, deren Ursprung verdunkelt ist, die Etymologie angegeben, z. B. bei Rohrdommel ahd. *horo*, Schlamm und *tumeln*, sich tummeln. Auch hat der Verfasser gleichlautende Wörter des Nhd., die auf verschiedene mhd. und ahd. Formen zurückgehen, durch Angabe dieser Verschiedenheiten auseinanderzuhalten gesucht, z. B. Reif = mhd. *reif* und Reif = mhd. *rife*.

Die Worterklärungen sind fast durchweg aus guten Quellen wie Kluges Etymologischem Wörterbuch geschöpft; nur an einzelnen Stellen, wo diese versagen, wäre es geraten gewesen, etwas vorsichtiger zu sein und Zweifelhaftes wenigstens durch Fragezeichen anzudeuten. So ist die Abkunft von Visimatenten aus griech. *physemata* wenig wahrscheinlich, so steht auch die Herleitung von putzen aus lat. *putare*, schneiden keineswegs fest; ansprechender ist die Vermutung derer, die es mit *butze*, Blüte am Obst u. s. f. in Verbindung bringen und ähnlichen Bedeutungs-

übergang annehmen wie bei schlemmen oder köpfen (= Schlamm entfernen, den Kopf abschlagen). Zuweilen sind Druckfehler und Versehen anderer Art untergelaufen: Prozent kann nicht von lat. *pro cento*, sondern nur von lat. *pro centum* herkommen (= it. *per cento*), Pupill nicht von *pupulus*, sondern von dessen Verkleinerungsform *pupillus*; Pulver weist auf den Akkusativ *pulverem* hin, nicht auf den Nominativ *pulvis* (vgl. Abt von *abbatem*, Kreuz von *crucem*, nicht von *abbas* und *crux*). Petersilie hat nicht *petrosilium*, sondern *petroselinum* zum Etymon (vgl. griech. *selinon*, Eppich), Fauteuil leitet sich aus *faldstuol* ab, nicht aus *faldstoul*, Meerschaum ist volksetymologisch entstellt aus türk. *ak merdžan*, nicht aus pers. *akmerdzam* (vgl. Kluges Zeitschr. f. d. Wortf. II S. 345). Bei birschen fehlt die Bemerkung, daß es aus frz. *berser* übernommen ist, bei spedieren konnte mit auf expedieren hingewiesen werden, aus dem das ital. Grundwort herstammt, bei dito auf *dictus* u. s. f. Oskar Weise.

V. Thumser, Erziehung und Unterricht, ein freundliches Wort an die Eltern. Leipzig und Wien, Fr. Deuticke 1901. 68 S. gr. 8°.

Gymnasialdirektor Thumser hat im Jahre 1901 zu Wien drei öffentliche Vorträge gehalten, in denen er seine Gedanken über die Bedeutung des humanistischen Gymnasiums in der Gegenwart, über Schule und Haus und über Prüfen und Klassifizieren ausspricht. Er ist dazu in erster Linie durch den Beschluß der Konferenz des Lehrkörpers veranlaßt worden, der darin ein wirksames Mittel erblickt, einen innigeren Verkehr zwischen Schule und Haus anzubahnen und dauernd zu erhalten. Der Beifall, der ihm von den zahlreich erschienenen Eltern und sonstigen Angehörigen der Schüler gespendet, und die warme Anerkennung, die ihm durch den österreichischen Kultusminister dafür zu teil geworden ist, rechtfertigen hinlänglich den Entschluß die drei Reden zu veröffentlichen. Aus allen erkennt man die warme Liebe des bewährten Schulmannes zum humanistischen Gymnasium und das Streben, den von ihm gepflegten Idealismus zu verteidigen im Kampfe gegen den immer mehr um sich greifenden Realismus der Gegenwart; überall sieht man, wie viel ihm daran gelegen ist, den Unterricht in den klassischen Sprachen unverkürzt zu erhalten im Interesse einer gesunden Entwickelung des Staatslebens. Mitunter, z. B. S. 45, werden sogar Winke für die Behandlung eines einzelnen Unterrichtsfaches in der Schule gegeben. Wenn nun auch mehrfach, z. B. S. 6, auf spezifisch österreichische Verhältnisse Rücksicht genommen wird, so ist doch die Schrift für Lehrer und Erzieher jedes Landes wie überhaupt für Freunde des Schulwesens von Interesse.

Oskar Weise.

W. Scheel, Lesebuch aus Gustav Freytags Werken. Ein Hilfsbuch für den deutschen und geschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten. Berlin, Weidmann 1901. 215 S.

Die neuesten Lehrpläne verlangen im geschichtlichen Unterricht außer der Kenntnis von Schlachtdaten besonders verständnisvolles Erkennen der großen Kulturepochen. Aus diesem Grunde erscheint es ganz erwünscht, daß Lehrern und Schülern ein Buch in die Hand gegeben wird, welches mit sachlicher Gründlichkeit stilistische Schönheit verbindet wie die Freytagschen Schriften, namentlich die Bilder aus der deutschen Vergangenheit. Freilich ist nicht jeder im stande, sich ein solches Werk anzuschaffen, und wer es kann, hat nicht immer die nötige Muße, sich darin die wesentlichsten Abschnitte auszuwählen. Darum ist das Scheelsche Buch mit Freuden zu begrüßen; denn es bietet für geringen Preis reichlichen Stoff zu Privatlektüre sowie Anregung zu freien Vorträgen und kann von III^b bis I^a beim Unterricht benutzt werden. Von den 43 Abschnitten beschäftigen sich 2 mit der Urgeschichte, 5 mit der Völkerwanderung, 2 mit Karls des Großen Zeit, 7 mit dem Rittertum, 3 mit dem XIV. Jahrh., 4 mit der Reformationszeit, 3 mit dem XVII. Jahrh. und 11 mit der neuen Zeit, während die übrigen 5 'Schilderungen aus den Romanen' enthalten. Die abgedruckten Stellen sind fast ausnahmslos wohlgeeignet und wertvoll; nur anstatt des letzten Abschnittes, über den deutschen Orden im Osten (aus den

Brüdern von deutschen Hause) hätte ich lieber den etwas ausführlicheren und schöneren über den deutschen Anbau in Schlesien während des XIII. Jahrh. aus den 'Bildern' ausgewählt gesehen.

Der Verf. hat nicht immer leichte Arbeit gehabt; denn bei der Unmasse von Einzelheiten, die Freytag oft zu einem Gesamtbilde vereinigt, war es nötig, manches auszuscheiden, damit nicht der Blick des Lesers durch allerhand Beiwerk von der Hauptsache abgelenkt würde. So sind zwar die Charakteristiken Attilas, Gregors VII., Friedrich Barbarossas und Friedrichs des Großen vollständig aus den 'Bildern' abgedruckt, dagegen diejenigen Karls des Großen, Rudolfs von Habsburg, Luthers und Gustav Adolfs entsprechend gekürzt und zugeschnitten. Daher haben auch die einzelnen Kapitel ganz verschiedene Ausdehnung, sie schwanken zwischen zwei (Nr. 3) und zwölf (Nr. 8) Seiten. Die Fußnoten sind auf das Äußerste beschränkt und fehlen in der zweiten Hälfte des Buches fast ganz, obwohl meines Erachtens öfter Veranlassung dazu vorhanden wäre. Auch sind sie nicht völlig frei von Mängeln. Das mhd. Fremdwort *tjoste* wird S. 64 auf afrz. *joute* zurückgeführt statt auf *jouste* (aus lat. *iuxta*), bei Puneiß S. 70 fehlt die Angabe des Etymons (afrz. *poignei* von *poindre*). Bei dem von Paulus Diakonus überlieferten *bandum* S. 15 war besser auf got. *bandwa*, Zeichen zu verweisen, das Grundwort von it. *bandiera* und frz. *bannière* (= Banner). S. 8 wird zu dem von G. Freytag gebotenen Worte *barritus* die Erklärung gegeben, *barditus* hänge zusammen mit Bardiet (Klopstock) und den Barden. Hier war zunächst zu erwähnen, daß an der betreffenden Stelle der Germania des Tacitus zwei verschiedene Lesarten überliefert sind, die schlechter beglaubigte *barritus*, die man von *barrus*, Elefant ableitet und mit Elefantengebrüll übersetzt, und die bessere *barditus*, die Müllenhoff früher auf an. *bardi* Schild, später aber (German. Altertumskunde IV 1 S. 136) auf *bard*, Bart zurückgeführt hat. Mit dem keltischen Worte Barde hat der taciteische Ausdruck nichts zu schaffen. Störend wirkt endlich, daß der Herausgeber trotz des S. VI ausgesprochenen Vorsatzes, überall die neueste Rechtschreibung anzuwenden, sehr oft davon abweicht, so daß wir überall Formen wie tun, Tat (S. 22. 29. 36. 48 u. a.) und thun, That (S. 17. 20. 22. 28. 38) u. a. nebeneinander finden.

Oskar Weise.

Hermann Hamelmanns geschichtliche Werke. Kritisch neu herausgegeben von Dr. Heinrich Detmer. Band I: Schriften zur niedersächsisch-westfälischen Gelehrtengeschichte. Heft I: De quibusdam Westphaliae viris scientia claris, qui explosa barbarie puritatem Romanae linguae toti Germaniae attulerunt, oratio. Münster i. W. 1902. Aschendorffsche Buchhandlung. 96 S. 8°.

Es verdient Dank und Anerkennung, daß die historische Kommission für Westfalen es unternommen hat, die Schriften Hermann Hamelmanns (1525—1595), die für die Gelehrtengeschichte Niedersachsens von großer Bedeutung sind, herauszugeben, denn nicht nur die Originaldrucke davon sind sehr selten, sondern auch die 1711 von Wasserbach veranstaltete Ausgabe ist schwer zu erhalten, abgesehen davon, daß sie auch viele Fehler und Lücken enthält. Die im vorliegenden 1. Hefte enthaltene Rede Hamelmanns sucht nachzuweisen, daß es vornehmlich Westfalen gewesen sind, die der mittelalterlichen Barbarei des Lateinunterrichtes ein Ende gemacht und den Hort derselben, das Doctrinale Alexandri, verdrängt haben. In diesem Sinne wurden Alexander Hegius, Rudolf von Langen, Hermann von dem Busche, Rudolf Agricola und Joh. Murmellius behandelt, die beiden letzten zwar nicht als geborene Westfalen, sondern weil sie zu diesem Lande in enger Beziehung gestanden haben. Somit enthält diese Schrift einen wichtigen Beitrag zur Darstellung des Kampfes des Humanismus gegen das Mittelalter und bildet eine Ergänzung zu Reichlings Ausgabe des Doctrinale in den Monumenta Germaniae paedagogica. Wesentlich erhöht aber wird der Wert der neuen Ausgabe noch durch den gründlichen und umfassenden Kommentar, mit dem H. Detmer den Text versehen hat.

Paul Stötzner.

DIE EIGENART DER VERSCHIEDENEN HÖHEREN SCHULEN — WIE KOMMT SIE AUCH IN SOLCHEN STÜCKEN ZUM AUSDRUCK, DIE ALLE GEMEINSAM HABEN?[1]

Von Paul Cauer

Im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts machte sich im preußischen Unterrichtswesen vielfach das Bestreben geltend, die Mannigfaltigkeit höherer Schulen, die im Laufe der Zeit aufgekommen war, dadurch zu vereinfachen, daß man verschiedene Anstalten oder Lehrpläne zu einem größeren, kunstvoll gegliederten System zusammenfaßte. Es liegt nahe, einen der Gründe für diese Bewegung in den politischen Ereignissen der Jahre 1866 und 1870 zu finden. Der preußischen Verwaltung stellte die größere Ausdehnung des Staates neue organisatorische Aufgaben und bewirkte eine Vermehrung sowie einen lebhafteren und über weitere Zwischenräume hin erfolgenden Austausch der Beamten, für deren Söhne natürlich die Verschiedenheit der Schulen in verschiedenen Landesteilen unbequem war. Und die errungene nationale Einigung mochte den Wunsch erwecken, auch im Bildungswesen eine größere Einheit herzustellen. Wie dem nun auch sei, jedenfalls fanden jene Wünsche zuerst kräftigen Ausdruck und eingehende Erörterung auf der 'Konferenz über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens', die im Oktober 1873 im Unterrichtsministerium in Berlin abgehalten wurde. Hier war es vor allen Bonitz, damals noch Direktor des Grauen Klosters, der allen Plänen der gemeinsamen Organisation widersprach und für reinliche Scheidung eintrat. So verwarf er auch den Vorschlag, dem Gymnasium und der Realschule I. Ordnung in den drei unteren Klassen denselben Lehrplan zu geben; denn er fürchtete, daß die Änderungen, die um dieses Zweckes willen dem Gymnasium z. B. in Betreff des Griechischen zugemutet werden müßten, 'den Gesamterfolg seines Unterrichts gefährden würden' (Protok. S. 38; vgl. 48). Neun Jahre später, nachdem er inzwischen als vortragender Rat ins Ministerium berufen worden war, hat bekanntlich Bonitz eben die von ihm bekämpfte Einrichtung durchführen und öffentlich vertreten müssen.

Die Lehrpläne von 1882 bedeuteten einen ersten großen Erfolg jener auf Kombination gerichteten Wünsche, indem sie einen gemeinsamen Unterbau für

[1]) Was hier gegeben wird, ist der um einige speziellere Ausführungen erweiterte Abdruck eines Vortrages, der in der Pädagogischen Sektion der 47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Halle a. S. am 8. Oktober 1903 gehalten wurde. — In der Versammlung erhob sich gegen die erste These begreiflicherweise starker Widerspruch, während im übrigen die Ausführungen des Vortragenden mit lebhaftem Beifall aufgenommen wurden. D. Red.

Gymnasium und Realgymnasium allgemein festlegten. Schon einige Jahre vorher, 1878, war in Altona eine entsprechende Verbindung von Realgymnasium und lateinloser Realschule gestattet worden, aus deren günstigen Erfolgen dann der Gedanke entstand, die dritte Anstalt mit hereinzuziehen und auch das Gymnasium auf lateinloser Grundlage aufzubauen. Daß dieser Plan von 1892 an in Frankfurt a. M. verwirklicht werden konnte, verdankte man den Anschauungen, die kurz vorher auf einer neuen, in größerem Stil gehaltenen Schulkonferenz zur Herrschaft gelangt waren. Diese Konferenz, vom Dezember 1890, mit ihren Beschlüssen und mit den bald darauf erlassenen neuen Lehrplänen, bezeichnete überhaupt den Höhepunkt im Wachstum der hier beschriebenen Tendenz, deren Ziel die einheitliche Organisation der verschiedenen Arten und Stufen des höheren Unterrichts ist. Die Annäherung der Arten wurde so weit geführt, daß das Wort geprägt werden konnte, die Gymnasien seien jetzt nur noch Realgymnasien mit etwas Griechisch. Und innerhalb jeder der drei Schulrichtungen wurden Vollanstalt und Nichtvollanstalt hinsichtlich ihres Lehrplanes durch gegenseitige Rücksichtnahme eng verbunden, die neunklassigen Schulen durch das sogenannte Abschlußexamen in zwei Stücke zerschlagen und damit in ihrer Leistungsfähigkeit aufs schwerste beeinträchtigt.

Es ist nicht meine Absicht, diesen schlimmen Zustand weiter auszumalen; zum Glück gehört er nicht mehr ganz der Gegenwart an. Die üblen Wirkungen des Systematisierens und Schematisierens machten sich in den neunziger Jahren gar zu stark bemerkbar; man erkannte, was freilich manche im voraus gesagt hatten, daß bei der gerühmten einheitlichen Organisation keiner der verbundenen Teile zu seinem Rechte komme. So erfolgte, durch die Junikonferenz des Jahres 1900, eine höchst willkommene Umkehr. Die Abschlußprüfung wurde abgeschafft. Und an der Spitze der 'Allgemeinen Bemerkungen' in den Lehrplänen von 1901 steht der Satz: 'Durch die grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei Arten höherer Lehranstalten wird die Möglichkeit geboten, die Eigenart einer jeden kräftiger zu pflegen.'

Dieses Wort ist in den letzten Jahren so oft als ein befreiendes dankbar zitiert worden, daß die Gefahr besteht, es könne zum Schlagwort werden, bei dem man sich zu beruhigen hätte. Vielmehr werden die freieren Grundansichten, zu denen sich seit dem Sommer 1900 die preußische Unterrichtsverwaltung bekennt, erst dann in ihrem vollen Wert hervortreten, wenn praktische Folgerungen aus ihnen gezogen werden. Dafür ist einiges bereits geschehen, mehr bleibt noch zu tun. In welcher Richtung, darüber scheint ein Zweifel nicht bestehen zu können; doch Erfahrung lehrt, daß auch auf diesem Gebiete die Logik ein gefügiges Werkzeug ist. Ein Leitartikel der Kölnischen Zeitung vom 26. August d. J. kommt von der 'kräftigeren Betonung der Eigenart' im Lauf einer Spalte zu dem Vorschlage, am Gymnasium in der Reifeprüfung die Übersetzung ins Lateinische fortfallen zu lassen und durch eine solche ins Französische zu ersetzen; und eine jüngst erschienene Broschüre[1],

[1] Walter Parow: Res, non verba! Bildungsideal und Lebensbedingungen der Oberrealschule im Vergleich mit dem altklassischen Gymnasium. Braunschweig und Leipzig 1903.

die von demselben Grundsatz ausgeht, endet mit dem dringenden Wunsche, daß für die drei oberen Klassen der Oberrealschule ein obligatorischer Lateinunterricht eingeführt werden möge. Das ist also, unter neuem Namen, der alte Drang nach Uniformierung. Dem gegenüber möchte ich ein paar Forderungen, die sich mir aus der inneren Verschiedenheit der höheren Schulen und ihrer im Prinzip anerkannten Selbständigkeit zu ergeben scheinen, vortragen und begründen. Dabei soll auf die besonderen Verhältnisse der Reformschulen nicht eingegangen, sondern überall die Verteilung und Anordnung des Lehrstoffes vorausgesetzt werden, die den fürs allgemeine jetzt geltenden Normen entspricht.

I. Daß eine Wirkung fortdauert, nachdem die Ursache beseitigt ist, kommt im Menschenleben wie in der Natur allenthalben vor. So ist es auch mit der Abschlußprüfung gegangen. Ein Teil der Änderungen, die um ihretwillen der Lehrplan der Untersekunda erlitten hat, besteht noch jetzt und gibt dem Irrtum Nahrung, daß Vollanstalten und Nichtvollanstalten nur dem Grade nach unterschieden, bloß verschieden lange Enden desselben Weges seien. Schon der Name 'Nichtvollanstalt' enthält etwas unverdient Geringschätziges, als ob eine Schule, die auf tüchtige bürgerliche Berufstätigkeit vorbereitet, an sich etwas Unvollständiges wäre; der Sache nach aber ist der Schade auf seiten der neunklassigen Schulen größer. Das Vielerlei in der Mathematik ist allerdings seit der Neuordnung von 1901 gemildert und im ganzen das Verlangen aufgegeben, daß die mit dem Einjährigenzeugnis Abgehenden von allen Zweigen dieser Wissenschaft etwas gehört haben und zur mechanischen Berechnung von Dreiecken und Körpern angeleitet worden sein sollen; doch an denjenigen Anstalten, welche die Einrichtung von Ersatzunterricht an Stelle des Griechischen haben, ist der frühere Zustand erhalten und läßt erkennen, was wir zu erwarten hätten, wenn einmal das Griechische überhaupt fakultativ werden sollte. In der Geschichte ferner steht die zwischen Unter- und Obersekunda von außen hereingebaute Schranke einer gesunden, innerlich begründeten Verteilung des Stoffes dauernd im Wege; davon soll nachher noch die Rede sein. Das Gefährlichste ist auch hier die Macht der schlimmen Gewöhnung. Schon jetzt gibt es Leute, denen das, was nur störende Wirkung einer äußeren Gewalt ist, als natürlich und gut erscheint, die sich damit zufrieden geben, daß eine höhere Lehranstalt, die ihre Zöglinge bis zum Eintritt in die Hochschule geleiten soll, sich dieser Aufgabe erst in den letzten drei Jahren recht widmen kann, vorher ein anderes Ziel verfolgen muß. Ein Ausdruck solcher Gesinnung ist der in der offiziösen 'Monatschrift für höhere Schulen' hervorgetretene Vorschlag, in Untersekunda um der aus dieser Klasse Abgehenden willen eine kurze Übersicht der deutschen Literaturgeschichte zu geben.[1]) Das wäre denn eine Stelle mehr, wo aus dem,

---

Der Verfasser gehört zu denen, die mit dem bekannten 'Riß durch die Nation' operieren, und konstruiert wieder einmal den Plan einer Einheitschule, diesmal auf realistischer Grundlage. Im einzelnen zeigen seine Ausführungen ein peinliches Gemisch aus Geringschätzung fremder Leistungen und Mangel an Vertrauen zu den eigenen.

[1]) Zehme, Zur Stellung der deutschen Literaturgeschichte nach den Lehrplänen von 1901. Monatschr. II (1903) S. 408—412.

was erst reifere Schüler verstehen können, das Wichtigste an äußeren Tatsachen vorweggenommen und so der Bildungsgang des künftigen Studenten durch eine Periode organisierter Oberflächlichkeit unterbrochen werden würde.

All solchen Übeln, vorhandenen und drohenden, zu begegnen gibt es, solange ein Privilegium einjährigen Dienens überhaupt bestehen bleibt, nur ein wirksames Mittel: daß den Vollanstalten die Befugnis genommen wird, anders als im Reifezeugnis die Befähigung für den einjährigen Dienst zu bescheinigen, und daß diejenigen ihrer Schüler, die aus Sekunda abgehen müssen, auf die Regierungsprüfung verwiesen werden, um diese Befähigung darzutun. Erst dann wird wieder klar werden und allen zum Bewußtsein kommen, daß — von anderem zu schweigen — Deutsch, Geschichte, Mathematik in der obersten Klasse einer Realschule eine ganz andere Aufgabe und deshalb auch zum Teil anderen Inhalt haben als dieselben Fächer in der Untersekunda einer Vollanstalt. Es ist eine etwas radikale Maßregel; doch haben besonnene Männer sie wiederholt empfohlen: auf der Dezemberkonferenz 1890 Albrecht, Kropatschek und Schrader, 1900 in der Junikonferenz nur Ministerialdirektor Thiel. Man wird sich endlich doch einmal entschließen müssen dieses kräftige Mittel anzuwenden, wenn nicht die Zerstörung unserer höheren Schulen, die begonnen hat, bis zum äußersten vollendet werden soll.

II. Der Notlage des Geschichtsunterrichts ist bereits gedacht worden. Allein der hinter Untersekunda hereingetriebene Keil ist hier die Ursache gewesen, daß der obere, mehr wissenschaftliche Kursus von vier Jahren auf drei beschränkt, und daß die alte Geschichte in ein einziges Jahr zusammengedrängt wurde. Allerdings hat man nachträglich versucht aus der Not eine Tugend zu machen. In einer ministeriellen Denkschrift, welche die Einführung der Lehrpläne von 1892 begleitete, heißt es[1]): 'Dadurch, daß in der Geschichte, wie in Religion, Deutsch und Erdkunde, die Lehraufgaben für die entsprechenden Stufen aller höheren Schulen dieselben sein werden, ist eine gemeinsame ethische Grundlage gesichert.' Und dieses Lob hört man noch heute vielfach aussprechen. Vielmehr ist diese gleiche Abmessung ein Zeichen dafür, wie unorganisch und nur nach äußeren Maßstäben die Lehrpläne aufgebaut sind. Historische Bildung heißt doch nicht Besitz geschichtlicher Kenntnisse; die mag man aus Lehrbuch und Lehrvortrag und bei gleicher Dauer des Unterrichts in gleicher Menge sich aneignen. Sondern geschichtliche Bildung ist Erziehung zu historischem Denken; und die erlebt nur der, dem ein Einblick in die Tätigkeit des Forschers eröffnet wird, der selbst in bescheidenem Maße sich an der Aufgabe versucht, historische Erkenntnis aus der Überlieferung herauszuarbeiten. So wurde zur Zeit, als ich Schüler war, der Unterricht in römischer und griechischer Geschichte gegeben. Karl Peters Zeittafeln sind ein rühmendes Zeugnis vergangener Tüchtigkeit, ein beschämender Mahnruf an die lebende Generation.

Natürlich kann ebenso, wie es früher mit der alten Geschichte geschah,

---

[1]) Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1892 S. 350.

auch die neuere quellenmäßig behandelt werden, wenn auch nicht durchweg, so doch in einigen Hauptabschnitten: das sind dann eben die Perioden, an denen die Schüler realistischer Anstalten ihr historisches Denken bilden. Denn mit der Lektüre eines einzelnen englischen oder französischen Geschichtswerkes, die auch den Gymnasiasten geboten werden kann, ist es nicht getan. Zu den kunstmäßigen, aber abgeleiteten Darstellungen der Geschichtschreiber müssen solche Schriften kommen, die unverarbeitetes Material enthalten und eben dadurch unmittelbarer in die Ereignisse hineinführen: politische Reden, Briefe, Memoiren. Dergleichen in größerem Umfange zu bewältigen ist natürlich nur an einer Schule möglich, für die Englisch und Französisch Hauptfächer sind. Da aber wäre es wirklich eine höchst lohnende Aufgabe, etwa die englische Republik unter Cromwell oder Frankreich unter Ludwig XIV. oder die Zeit der Revolution und Napoleons durch ein Zusammenarbeiten von Geschichtsunterricht und Sprachunterricht lebendig werden zu lassen.

Vorschläge im einzelnen werden Vertreter der neueren Sprachen besser als ich machen können. Mit besonderer Freude konstatiere ich die Bundesgenossenschaft eines so gründlichen Kenners der Realschulverhältnisse wie Julius Ziehen, der nicht nur verlangt, daß Realgymnasium und Oberrealschule in solcher Weise ihre Beschäftigung mit der neueren Geschichte vertiefen und zu einer wissenschaftlichen machen[1]), sondern der auch in voller Gerechtigkeit dem Gymnasium für sein besonderes Gebiet die entsprechende Aufgabe und die äußere Möglichkeit sie zu lösen gönnt. Erst vor kurzem hat er öffentlich sehr entschieden der Forderung zugestimmt, daß der Unterricht in alter Geschichte in den oberen Gymnasialklassen verstärkt werde.

III. Daß mit der Durchführung des Kursus der alten Geschichte durch die beiden Sekunden nur ein altererbter, erst vor 11 Jahren in einer Zeit tiefster Depression verlorner Besitzstand wiederhergestellt werden würde, scheinen einige der neuesten Rufer im Streite schon ganz vergessen zu haben. Um so mehr wollen wir an einer anderen, noch empfindlicheren Stelle auf unserer Hut sein, daß der Verlust nicht erst eintrete und dann zu nachgiebiger Gewöhnung an das Schlimme verleite. Auch ohne Griechisch ist eine lebendige Auffassung der gegenwärtigen Welt und ihrer Probleme möglich, gewiß. Der Inhalt dieser Welt ist so reich und vielseitig, daß es mancherlei Wege gibt in ihn einzudringen und ihn verstehen zu lernen. Aber derjenige dieser Wege, der durch das klassische Altertum führt, ist ohne Kenntnis der griechischen Sprache nicht gangbar. In dieser Überzeugung kann uns auch ein Vergleich mit der Zeit vor Wilhelm v. Humboldt nicht irre machen. Denn während des Jahrhunderts, das seitdem vergangen ist, hat sich in der Wissenschaft vom Altertum eine starke Verschiebung vollzogen: früher standen die Römer mit ihrer Kultur und Sprache im Vordergrunde des Interesses; in dem Bestreben aber, überall auf den Ursprung zurückzugehen, ist man mehr und mehr zu den

[1]) Ziehen, Über die Verbindung der sprachlichen mit der sachlichen Belehrung. Leipzig und Frankfurt a. M. 1902. Dazu vergleiche man den Schluß seiner Rezension meiner 'Palaestra vitae', Zeitschr. f. Gymnasialw. 57 (1903) S. 573.

Griechen hindurchgedrungen. Wir betrachten sie nicht mehr durch das Medium des römischen Geistes, sondern unmittelbar; und da zeigt sich erst recht, wie ihre Tätigkeit auf allen Gebieten die bestimmende und schöpferische gewesen ist. So war es theoretisch gewiß nicht unbegründet, wenn kürzlich wieder, von einem akademischen Vertreter der Altertumswissenschaft, die Forderung erhoben worden ist, daß das Griechische auch äußerlich im Unterrichte den Raum und die Stellung einnehmen müsse, die bisher das Lateinische gehabt hat.[1])

Auf eine Erörterung dieser Frage möchte ich hier nicht eingehen; denn im Augenblicke gibt es eine dringendere Pflicht, für deren Erfüllung uns aber jener temperamentvolle Protest willkommene Hilfe leisten kann: dem Griechischen seinen Platz und seine Wirksamkeit als eines innerhalb der Gymnasialbildung unentbehrlichen Elementes zu wahren. Daß es im Frühjahr 1900 nahe daran war, zu einem fakultativen, mit dem Englischen alternierenden Fache herabgedrückt zu werden, dürfte bekannt sein. Dieser Plan hat noch jetzt in der preußischen Unterrichtsverwaltung mächtige Freunde. In einem neuerdings gedruckten Gutachten sagt Geheimrat Matthias[2]): 'Daß der griechische Unterricht in gewissem Sinne freiwillig wird und daß Englisch an seine Stelle treten könnte, würde wünschenswert im Interesse des griechischen Unterrichts sein und im Interesse derjenigen, welche der Lebensberuf zwingt, möglichst bald etwas rein Nützliches zu lernen.' Ob es nun heißt 'fakultativ' oder 'in gewissem Sinne freiwillig', ist kein großer Unterschied. Das zweite klingt freundlicher, ja geradezu verlockend; wer möchte nicht am liebsten mit lauter Schülern zu tun haben, die freiwillig kommen? Und für die Aufhebung des Monopols, das uns die Klassen mit Mußgymnasiasten füllte, habe ich selbst seit anderthalb Jahrzehnten eifrig gekämpft. Aber wohin geraten wir, wenn das Prinzip der freien Wahl auf die einzelnen Lehrgegenstände, und gerade auf die wichtigsten, ausgedehnt wird? Danach wäre es, um nur ein Beispiel zu nennen, durchaus gerechtfertigt, auch mathematischen Unterricht bloß denen zu geben, die sich von selber dazu melden. Auf diese Weise würde die Schule ganz auseinanderfallen; es bliebe nichts als eine Veranstaltung zu Spezialkursen in verschiedenen Lehrfächern, die nur äußerlich in Bezug auf Stundenzahl und Tagesordnung ineinandergepaßt wären; jeder innere, organische Zusammenhang wäre zerstört.

Am Gymnasium ist es vor allem das Griechische, das solchen Zusammenhang trägt und lebendig erhält. Den offenbarsten Einfluß übt es auf den Betrieb der anderen alten Sprache. Latein am Gymnasium und Latein am Realgymnasium sind nicht bloß dem Umfange nach ungleich, sondern es sind zwei verschiedene Disziplinen: die eine hat den Blick dem Griechischen zugewandt, die andere dem Französischen und Englischen. In einer Sekunda oder Prima, von deren Schülern nur ein Teil den griechischen Unterricht mitnähme, würde

[1]) Ludwig v. Sybel, Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache. Marburg 1903.

[2]) Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin 1900, Gutachten zu Frage 2, S. 273.

es ausgeschlossen sein, Vergil, Cicero, Horaz so zu erklären, wie es an sich möglich ist, und wie die Griechisch Lernenden es verlangen können. Wer Goethes Iphigenie, Lessings Laokoon, Schillers Künstler mit Primanern liest und in gemeinsamer Besprechung zum Verständnis bringen will, wird in ganz andere Gedankengänge eintreten, aus anderen Quellen schöpfen müssen, je nachdem Homer und Sophokles oder Shakespeare Milton Corneille mit ihrer Sprache und ihrer Kulturwelt den jungen Lesern nahe stehen. In beiden Fällen ist die Interpretation eine erfreuliche Arbeit; aber eben doch eine Arbeit, mit Ungeübten die erst denken lernen, nicht bloß eine angeregte Unterhaltung wie zwischen reifen Menschen. Der Erfolg wird aufs äußerste erschwert, das Beste der Erklärung auf beiden Seiten zurückgehalten, wenn man die verschiedenen Arten von Schülern in einen Cötus zusammenzwängt. Noch schlimmer im Religionsunterricht, jedenfalls im evangelischen. Wer wird bestreiten, daß ein solcher auf Grund der Lutherschen Übersetzung wirksam für Geist und Gemüt gegeben werden kann? Aber darum bleibt doch die erfrischende Berührung mit dem Original ein höchst wertvolles Element des religiösen Lebens. Im Vergleich zu der guten Praxis früherer Zeiten ist schon jetzt, sogar durch ausdrückliche Vorschriften, die Lektüre des griechischen Bibeltextes in betrübender Weise eingeschränkt; sie würde ganz aus der Schule verschwinden, und damit eine wesentliche Stütze evangelischen Christentums abgebrochen werden, wenn es keine Prima mehr gäbe, in der alle im stande sind Griechisch zu lesen.

IV. Die Stärke des Gymnasiums liegt in der historischen Betrachtung, mit der es moderne Zustände und Begriffe aus ferner Vergangenheit soviel als möglich aus ihren Ursprüngen herleitet und erklärt; dafür sind ihm die realistischen Anstalten überlegen in dem Reichtum der unmittelbaren Anschauung des gegenwärtigen Lebens. Zu diesem Leben gehört auch das der Forschung, die ihr Herrschaftsgebiet immer weiter ausdehnt und in immer neuen Zweigen sich entwickelt. Jede zur Selbständigkeit erwachsende Wissenschaft hat aber die Kraft und den Trieb, von sich aus und mit der an ihren Problemen geübten Einstellung des Auges das Ganze der Welt zu erfassen und zu begreifen. Auf diese Fähigkeit gründet sich dann der Anspruch, auch an der Erziehung zum Denken, an der Bildung der Jugend selbständig mitzuwirken.

Neuerdings sind zwei jüngere, ihrer Art nach freilich recht verschiedene Wissenschaften in diesem Sinne hervorgetreten: Geographie und Biologie. Für beide ist zur Rechtfertigung ihrer pädagogischen Ansprüche von eifrigen Anhängern in der Hitze des Gefechts manches gesagt worden, was eher geeignet war den gewünschten Erfolg zu hemmen als zu fördern. Wer das Verlangen nach vermehrtem Geographieunterricht damit begründet, daß für Lehrer mit geographischer Fakultas angemessene Verwendung geschaffen werden müsse[1]), fordert den Einwand heraus, daß nicht die Schule um der Lehrer, sondern die Lehrer um der Schule willen da sind. Zu Pfingsten v. J. erregte auf der in

[1]) So Oberlehrer Heinrich Fischer (Berlin) auf dem Kölner Geographentage, 3. Juni 1903.

Düsseldorf abgehaltenen Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in Mathematik und Naturwissenschaften ein Vortrag Aufmerksamkeit, der eine eingreifende Umgestaltung unseres höheren Schulwesens und seine Neuordnung auf naturwissenschaftlicher Grundlage empfahl; wie der Übergang 'zur wissenschaftlichen Ausnutzung der Heizstoffe, zum «rationellen» Betrieb der Landwirtschaft' reichen Gewinn gebracht habe, so werde auch 'dasjenige Volk, das zuerst seine Erziehung nach den durch die Naturwissenschaft vorgezeichneten Grundsätzen umgestalte, einen gewaltigen Vorsprung vor anderen Völkern erhalten'. Der Redner[1]) meinte durch diese Parallele seine Forderungen zu unterstützen, und bewies nur, daß ér jedenfalls der Aufgabe nicht gewachsen war, naturwissenschaftlich geschultes Denken auf Probleme des geistigen Lebens anzuwenden. Darum bleibt diese Aufgabe doch an sich eine bedeutende und aussichtreiche. Und überhaupt können Übertreibungen und Verkehrtheiten wie die hier erwähnten auf die Dauer der guten Sache, der sie, ob auch ungeschickt, zu dienen suchen, nicht schaden.

Die geographische Wissenschaft besitzt wirklich alle Voraussetzungen für eine universale Weltbetrachtung. Sie kann an einer Schule von modernem Charakter zwischen verschiedenen Lehrgegenständen, vor allem zwischen exakten und historischen Wissenschaften, ein ähnliches Mittleramt übernehmen, wie es am Gymnasium die klassische Philologie zu erfüllen hat. Ich freue mich, daß dieser Gedanke, dessen Betätigung für die Oberrealschule nur ein bescheidenes Abweichen von dem jetzt geltenden Lehrplan erfordern würde, neuerdings auch bei Vertretern des geographischen Faches mehr und mehr Anklang findet.[2]) Daß ferner eine Auseinandersetzung zwischen der heutigen Naturwissenschaft — ihren Ergebnissen wie ihrer Denkweise — und den selbständigen Gebieten geistigen Geschehens und Erlebens, nicht ein äußerliches Sichvertragen mit gegenseitiger Duldung, sondern ein innerlich wirksames Inbeziehungtreten mit willigem Austausch von Einflüssen und Anregungen — daß eine solche Verständigung zu den größten Aufgaben unserer Zeit gehört, bedarf ja keines Beweises. Ein so kindliches Buch wie Häckels 'Welträtsel' zeigt, wie fern wir noch vom Ziele sind. Aber es fehlt auch nicht an Beweisen dafür, daß die Probleme, die für den Epigonen der 'Kraft- und Stoff'-Periode, wie man ihn wohl genannt hat, gar nicht existieren, von moderneren Denkern naturwissenschaftlicher Richtung klar erkannt und mit fröhlichem Mute angegriffen werden. Wilhelm Bölsches 'Eroberung des Menschen' und Friedrich Naumanns Bekenntnis in den 'Briefen über Religion' kann auch ein Fernstehender und Andersdenkender, meine ich, nicht lesen, ohne den aufrüttelnden, unbequemen, aber frischen und zukunftfrohen Zug darin lebhaft zu empfinden. Liegt nun

[1]) Dr. Karl Thomae (Elberfeld), 'Die Naturwissenschaft als Grundlage der allgemeinen Bildung'. Der Vortrag ist abgedruckt in den von Pietzker herausgegebenen 'Unterrichtsblättern für Mathematik und Naturwissenschaften', 1902, Nr. 4.

[2]) Sebald Schwarz, Unsere Schülerreisen (Progr. Blankenese 1903) S. 22. — Felix Lampe, Erdkunde als Bestandteil der Allgemeinbildung (in der Max Hirsch gewidmeten Denkschrift der Humboldt-Akademie in Berlin), 1902.

aber in dieser Richtung eine Aufgabe der Zukunft, so ist es unsere Pflicht, die Jugend, die diese Zukunft erleben wird, mit dem Werkzeug zu ihrer Bewältigung auszurüsten. Nicht, indem wir die tiefsten Rätsel des Daseins vor Schülern erörtern oder gar zu lösen unternehmen. Aber das wird allerdings nötig sein, daß schon im Unterrichte die Naturwissenschaft, anstatt in vorsichtiger Isolierung gehalten zu werden, mit den übrigen Zweigen des Wissens und Denkens in lebendige Berührung tritt und Gelegenheit bekommt, die Anwendbarkeit ihrer Grundanschauungen auch außerhalb des eigenen Gebietes zu erproben. Für diesen Zweck wäre etwas Wesentliches schon gewonnen, wenn einer neuerdings ziemlich allgemein erhobenen Forderung genügt und die Möglichkeit geschaffen würde, daß nicht nur Zoologie und Botanik in elementarer Weise in unteren nnd mittleren Klassen gelehrt, sondern daß mit erwachsenen Schülern die Grunderkenntnisse und Grundfragen der Biologie besprochen werden. Wie das gemacht werden könne, hat kürzlich in einem interessanten Aufsatze der Kieler Botaniker Reinke dargelegt[1]) und mit seinen maßvollen Vorschlägen u. a. auch bewiesen, daß es sich hier nicht, wie auf der Düsseldorfer Pfingstversammlung vorigen Jahres, um verstiegene, himmelstürmende Pläne handelt.

In einem freilich stimmen beide, Reinke und jener Redner, überein: in dem Glauben befangen, es gebe eine 'allgemeine Bildung' und sie sei etwas Gutes, verlangen sie, daß auch der biologische Unterricht unter allen Umständen einen Teil davon ausmache. Von dieser Grundansicht aus gelangt der eine dazu das Gymnasium zu verurteilen und seine Abschaffung zu fordern; der andere möchte es gern in seiner Eigenart erhalten, aber nun auch alles, was sonst an geistigen Gütern ihm wichtig und teuer ist, in den Lehrplan der alten Schule mit aufnehmen. Aus der Geschichte zu lernen hat sich keiner von beiden entschließen mögen. Das Schicksal, das der klassischen Philologie im vorigen Jahrhundert von ihren Freunden bereitet worden ist, zeigt deutlich, wie es zum Unheil führt, die eigene pädagogische Überzeugung anderen und gar allen aufdrängen zu wollen. Aber fast scheint es, als wollten die Bekenner der induktiven Methode sich diese Erfahrung nicht zu nutze machen, sondern denselben Fehler nun erst ihrerseits begehen und auskosten. Wenn man von dem Beifall liest, mit dem die engherzigsten Äußerungen naturwissenschaftlicher Rechtgläubigkeit eben jetzt auf der Kasseler Versammlung aufgenommen worden sind, so könnte man geneigt sein einen Mann wie Reinke als Bundesgenossen zu begrüßen. Und doch ist seine Art vorzugehen im Grunde vielleicht noch die gefährlichere. Ein schroffer Ausdruck des Hasses schreckt ab und klärt auf; der wohlmeinende, aber aussichtslose Vermittlungsvorschlag verschleiert die Gegensätze und hindert den Entschluß zu friedlicher Scheidung. Einen Lehrplan durchzuführen, in dem kein an sich wünschenswerter Gegenstand ausgelassen wäre, mochte Johannes Schulze noch hoffen; nachdem er und seine

[1]) Johannes Reinke, Gymnasium und Biologie. Monatschrift für höhere Schulen I (1902) S. 445—456.

Nachfolger zwei Generationen hindurch so grausam damit gescheitert sind, sollte man endlich den Versuch aufgeben. In der Tat haben die modernen Wissenschaften es heute nicht mehr nötig im Gymnasium zu Gaste zu gehen; sie können sich ein eigenes Heim einrichten. Denn dadurch, daß grundsätzlich verschiedene Arten höherer Bildung als nebeneinander berechtigt anerkannt sind, ist freier Spielraum für neue Entwicklung und zunächst in dem Lehrplan der Oberrealschule ein Organismus geschaffen, innerhalb dessen auch Geographie und Biologie sich pädagogisch auswirken können.

V. Damit ist aber nicht gesagt, daß das Gymnasium jeder Berührung mit den Wissenszweigen, deren Pflege die realistischen Anstalten vor ihm voraus haben, fern bleiben solle. Innerhalb der alten Geschichte, sobald sie den ihr gebührenden Umfang wieder erhalten hat, wird ganz von selbst die Erdkunde der Mittelmeerländer eine wichtige Stelle einnehmen; und damit wird die neuere geographische Wissenschaft zwar nicht mit all ihrem Stoff, aber mit ihren Gesichtspunkten und Methoden auch in oberen Klassen, wo das Verständnis dafür erst gereift ist, zur Geltung kommen. Die Denkformen der Entwicklungslehre sind heute längst nicht mehr auf die Biologie, an der diese Lehre erwachsen ist, beschränkt. Die Veränderungen einer Sprache, die Fortschritte im wirtschaftlichen und sozialen Leben und damit ein wichtiges Element der politischen Geschichte können gar nicht mehr verstanden und also auch für Lernende nicht dargestellt werden ohne Analogien, die man der Naturwissenschaft verdankt. Ja, der Grundgedanke der ganzen gymnasialen Erziehung, daß wir heranwachsende Menschen durch die geistigen Zustände kindlicher und jugendlicher Völker hindurchführen, ist eine glänzende, wenn auch wohl meist unbewußte Anwendung des berühmten biogenetischen Grundgesetzes: daß der Wandel der Formen, den das Individuum im Keimzustande durchmacht, eine gedrängte Wiederholung der Entwicklungstufen ist, durch die hindurch sich in ferner Vergangenheit das Werden der Gattung vollzogen hat.[1])

Wie das Gymnasium naturwissenschaftliche Anschauungen auf historische Verhältnisse, so können umgekehrt die realistischen Anstalten historische Betrachtung in die Gebiete übertragen, denen die Hauptgegenstände ihres Unterrichtes angehören. Der breitere Raum, der hier der Physik und Chemie gewährt ist, macht ein Eingehen auf die Geschichte dieser Wissenschaften möglich. Behandelt man diese so, daß nicht ein Auszug von Tatsachen mitgeteilt, sondern die Entwicklung der Probleme verfolgt wird, so ist damit aus dem Stoffe der exakten Forschung etwas ähnliches gewonnen, wie das Gymnasium unmittelbar, durch Vorführung einer vergangenen Kultur, bietet: die Begründung der Einsicht, daß unser heutiges Dasein durch und durch ein historisch bedingtes ist. Derselbe Gesichtspunkt läßt sich in der Mathematik, besonders wirksam aber in der Himmels- und Erdkunde geltend machen; 'Himmelsbild und Weltanschauung im Wandel der Zeiten', wie der Titel eines geistvollen

---

[1]) Dieser Vergleich ist meines Wissens von Vaihinger zuerst ausgesprochen worden.

Buches lautet, müßte auch ein Leitmotiv des realistischen Unterrichts sein. Die Leistungen der klassischen Philologie ferner wird man zweckmäßigerweise nicht dadurch zu verwerten suchen, daß man möglichst viel antike Autoren in Übersetzungen lesen läßt; das bliebe doch immer etwas Unechtes und könnte nicht in die Tiefe wirken.[1]) Dagegen verspricht es reichen Ertrag, wenn das an Römern und Griechen seit Jahrhunderten ausgebildete Verfahren der Interpretation herübergenommen und die philologische Kunst, ein Werk der Literatur durch feinfühlige Deutung zu beleben und aus seinen geschichtlichen — persönlichen wie nationalen — Beziehungen verständlich zu machen, mehr und mehr auch an den literarischen Erzeugnissen der beiden modernen Völker ausgeübt wird. Hiermit hängt es zusammen, daß das Deutsche an den Realanstalten erhöhte Bedeutung hat, zumal an den lateinlosen; für sie ist es die Stelle, wo historische Betrachtung des Sprachlebens geweckt und gepflegt werden kann. Auch dies eine schon von vielen erkannte und in Angriff genommene Aufgabe; man muß nur wünschen, daß das Gute, was daraus hervorgehen wird, nicht gleich wieder verdorben werde, indem man es von der Oberrealschule aus auf den Boden der beiden Schwesteranstalten zu verpflanzen unternähme, die doch, teils in Latein und Griechisch, teils in der Verbindung des Lateinischen mit seinen Tochtersprachen, alten, wurzelkräftigen Bestand haben, um, jede in ihrer Art, ähnliche Früchte zu ziehen. —

Die Wechselwirkung zwischen verschiedenen Geistesrichtungen, die ich skizziert habe, hätte jedenfalls den Vorteil, daß sie uns von einer drückenden Sorge befreien würde: wie sollen all die vielen Wissenschaften, die kraftvoll aufstreben und immer mannigfaltiger sich verzweigen, schon jetzt und gar künftig in dem Lehrplan einer Schule, vollends in dem Kopf eines einzigen Schülers nebeneinander untergebracht werden? Das müssen wir eben gar nicht versuchen. In einer schon erwähnten neuesten Schrift zur Gymnasialsache, die unserer Versammlung gewidmet ist, steht der sehr richtige Satz[2]): 'Einen neuen Wissenszweig führe man nie koordinierend ein, immer nur subordinierend; so wird nicht die Fächerzahl vermehrt, sondern ein vorhandenes Fach vertieft.' Statt des grammatischen Gleichnisses ließe sich vielleicht auch eins aus der Naturwissenschaft benutzen, um die Sache deutlich zu machen: in einer chemischen Verbindung kann man ein neu hinzugetretenes Element seiner eigenen Beschaffenheit nach nicht mehr erkennen; und doch spürt man gar sehr, daß es da ist und mitwirkt. So ist es auch mit den Elementen geistiger Mischung. Deshalb sollten unsere höheren Schulen den Ehrgeiz aufgeben, an dem sie alle noch einigermaßen kranken, einen Auszug des Wertvollsten aus allen Stoffen des Wissens zu bieten.

Aber heißt das nicht auf 'allgemeine Bildung' verzichten, wenn ausdrücklich zugestanden wird, daß es wichtige Zweige der Erkenntnis gebe, die an der

[1]) Deshalb vermag ich dem Programm, das Provinzialschulrat Lambeck auf der Novemberkonferenz der Reformschulmänner 1901 für die Lektüre der Realgymnasien aufgestellt hat, nicht beizustimmen.

[2]) v. Sybel, Gedanken eines Vaters S. 54.

einen Schule, und andere, die an einer anderen überhaupt nicht gepflegt werden? In der Tat, jenes Ideal müssen wir opfern; doch damit wird nicht etwas Gutes aufgegeben, sondern ein unheilvoller Wahnbegriff. — Wo besteht allgemeine Bildung? Auf dem Papier unserer Lehrpläne und Programme; sie ist etwas schematisch Konstruiertes, nichts lebendig Erwachsenes. Gereifte Menschen, die eine solche Vielseitigkeit der Kenntnisse, wie man Primanern zumutet, wirklich besitzen und glaubhaft betätigen, gibt es wohl überhaupt nicht; wo uns aber einer begegnete, würde er, des bin ich sicher, mit seiner 'gleichschwebenden Temperatur' eine tötliche Langeweile verbreiten. Dagegen ist es immer erfrischend und belehrend, einen tätigen und denkenden Mann zu treffen, der auf dem festen Boden eines bestimmten Berufes steht und von hier aus die Welt betrachtet. Mag er Kaufmann sein oder Landwirt, Philolog oder Jurist, Ingenieur oder Geistlicher, Künstler oder Soldat: in jedem Falle bestehen eine Menge von Beziehungen, die sein Arbeitsgebiet mit dem Gesamtleben, das ihn umgibt, verbinden. Daß einer die Fähigkeit erwerbe, diesen Zusammenhang zu erkennen, und Lust empfinde, ihn zu beachten, ist ein bescheidenes und doch wertvolles Ziel der Menschenbildung. Wo es erreicht wird, da ist auch die Grundlage für gegenseitige Verständigung jederzeit gegeben, von der man fürchtet, sie werde der Nation verloren gehen wenn nicht alle den gleichen Schulunterricht erhielten.

Goethe äußert einmal zu Eckermann (20. April 1825): 'Man sagt mit Recht, daß die gemeinsame Ausbildung menschlicher Kräfte zu wünschen und auch das Vorzügliche sei. Der Mensch aber ist dazu nicht geboren; jeder muß sich eigentlich als ein besonderes Wesen bilden, aber den Begriff zu erlangen suchen, was alle zusammen sind.' — Das war vor 78 Jahren. Seitdem ist die Verwirklichung einer echten allgemeinen Bildung noch viel undenkbarer, das Surrogat, das unter so hoch klingendem Namen verbreitet wird, immer dürftiger geworden. Im Grunde sehen wir und wissen wir das alle; möchten wir auch den Mut finden danach zu handeln.

ZUR GYMNASIALPÄDAGOGIK

Von Eduard Roese

Dr. Adolf Matthias, Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. Zweite umgearbeitete und vermehrte Auflage. München, C. H. Beck 1903 [= Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. 2. Band, 2. Abteilung, 1. Hälfte].

Die erste Auflage des Buches ist an dieser Stelle 1895, S. 457—474, von Richard Richter einer eingehenden und trotz mannigfach im einzelnen abweichenden Urteils höchst anerkennenden Kritik unterzogen worden. Innerhalb des Baumeisterschen Handbuches erscheint die Praktische Pädagogik, die Diätetik des Geistes, diesmal allein; die des Körpers, die Schulgesundheitspflege, von Kotelmann, wird demnächst auch als selbständiger Teil neu herausgegeben werden. Eine Neuauflage des bisherigen ersten Anhanges, Internatserziehung, von Schimmelpfeng, ist anscheinend nicht beabsichtigt.

Das Buch, das vor acht Jahren schon durch sich allein dem Namen des Verfassers dieselbe Verbreitung unter den Schulmännern verschafft hat wie sein Sohn Benjamin in dem gebildeten deutschen Hause und seine Kinder des Glücks bei allen suchenden Seelen, bedarf nirgends einer Empfehlung mehr. Es ist unter den pädagogischen Handbüchern durch seine gediegene und ungemein anziehende Form und seine trotz aller Kürze erschöpfende Behandlung sämtlicher Fragen des Lehrerberufes rasch der vertraute Ratgeber der jungen wie der alten Generation geworden.

Die neue Auflage, von 221 auf 261 Seiten vermehrt, beweist einerseits durch manchen kleineren Zusatz und Abstrich peinlich genaue Durchsicht der Form, anderseits inhaltlich eine weitgehende Berücksichtigung der in fachmännischen Besprechungen der ersten Bearbeitung laut gewordenen Wünsche. Vor allem hatte Richter a. a. O. S. 471 es bedauert, daß Matthias durch den Plan des Baumeisterschen Handbuches genötigt gewesen sei, sich auf das Allgemeine der Gymnasialpädagogik zu beschränken, um den in 17 Abteilungen folgenden Methodiken der Einzelfächer nicht vorzugreifen. Matthias hat nun in die jetzige Auflage als neues Kapitel (Nr. 14) einen 'Kurzen Gang durch die Methodik der einzelnen Lehrfächer' eingefügt, der, ohne die eingehenden Sonderdidaktiken entbehrlich zu machen, die Summe dessen enthält, was jedem Lehrer in der Behandlung seines besonderen Faches nach dessen Stellung im Schulorganismus der Gegenwart zu wissen not tut. Hier erscheint zugleich jede Zeile als der Niederschlag der die Welt der Fachmänner in den letzten

Jahren bewegenden Haupt- und Staatsfragen der Pädagogik, und hierin beruht ein weiterer Vorzug der neuen Auflage: sie ist in diesem wie in jedem andern Kapitel auf den Höhepunkt der Schulbewegung gebracht. Wer in dem starken Strom und Gegenstrom der Meinungen nicht schwanken, wirbeln, sinken, sondern schwimmen will, findet hier Klarheit und Entscheidung und wird auch als erfahrener Lehrer deshalb diese neue Ausgabe nicht entbehren können. Dem Kenner der neuen preußischen Lehrpläne bietet überdies jeder Absatz zugleich eine wertvolle Erläuterung und Vertiefung der dort oft nur andeutenden methodischen Bemerkungen. Aber auch mahnende süddeutsche Stimmen hört man z. B. in den Ausführungen über das Lateinische wiederklingen, und die trefflich ausgearbeiteten Lehrpläne des stammverwandten Österreich, das M. pädagogisch ganz zu Deutschland rechnet, sind hier wie überall in Fragen des Unterrichtes verwertet.

Von der Religion bis zum Schreiben enthält diese Nr. 14 für alle Fächer die Hauptaufgaben des Unterrichts, und es gibt in der Fülle des Inhalts der 25 Seiten nichts, was man missen möchte, und schwerlich etwas, was man entbehrte. In der Religion kleidet der Verfasser die Forderung praktischen Christentums für beide Konfessionen in die Mahnung, durch lebenswahren Unterricht die Jugend männlich und stark zu machen für den guten Kampf des Glaubens in der Gewißheit, daß das Christentum und sein Bekenntnis nicht etwa der Vergangenheit, sondern mehr noch der Zukunft angehöre. Für das Deutsche hat M. bereits in einer Reihe warm empfundener Vorträge unter seinen Gesammelten Aufsätzen einer tieferen Behandlung der Muttersprache das Wort geredet. Seine Wünsche in dieser Hinsicht sind ihm noch nicht erfüllt, und so zeigt er denn hier besonders eingehend, welche Art der Unterweisung in Grammatik und Rechtschreibung, bei schriftlichen Übungen, und zwar namentlich bei Wahl der Aufgaben und bei Korrekturen, in Pflege des mündlichen Ausdruckes und bei Behandlung des Lesestoffes und zuletzt und zuoberst in philosophischer Propädeutik hauptsächlich den Erfolg des Unterrichts verbürgt. Die eingehenden jüngsten Vorschläge über die Wiederbelebung philosophischen Geistes, wie sie z. B. in der Monatsschrift für höhere Schulen gemacht sind, werden hier zusammengefaßt: nächst der verantwortungsvollen Aufgabe der Schule auf diesem Gebiete, besonders in der Gegenwart, und der Fähigkeit der Schulmänner, diese Aufgabe zu lösen, werden die noch brennenden Fragen, ob Anschluß an Poesie oder an Prosa, an Naturwissenschaft oder an Religion vorzuziehen sei, in das rechte Licht gestellt und nicht minder auch die besten Mittel, Teilnahme zu erwecken, und die besten Wege, Logik, Psychologie und Ästhetik fruchtbar zu behandeln, empfohlen. Wie im Deutschen, so gestattet M. auch in allen übrigen Fächern, weit entfernt, eine Methode als die alleinseligmachende zu bezeichnen, 'viele Wege nach Rom', hebt aber doch die Schwächen einzelner Mittel bestimmt hervor und gibt seiner eignen Ansicht über das, was auf jedem Gebiete unter allen Umständen erreicht werden muß und wie es am besten erreicht wird, klaren Ausdruck. Für das Griechische wiederholt er seinen bereits auf dem Reformschultage zu Cassel ausgesprochenen

Wunsch, daß nur Männer von (einigem) Geist und Geschmack diesen Unterricht erteilen mögen. Glücklich allerdings, so darf man hinzufügen, die Anstalt, die solchen Wunsch ohne weiteres erfüllen kann! Treffend sind für dieses Fach die Hinweise auf rascheren Fortschritt durch Verwertung der Vorkenntnis des Lateinischen, auf geschickte Behandlung der Vokabeln, auf praktische Gestaltung der schriftlichen Übungen in den mittleren und wiederum in den oberen Klassen und auf die Grammatik als notwendige Grundlage für das Verständnis von Geist und Kunstform der Schriftsteller. *Cum grano salis* will dagegen doch wohl die Bemerkung verstanden sein, man solle getrost den Schülern gute Übersetzungen empfehlen. Eine künstlerisch vollendete poetische Übersetzung wie die Vossische für Homer und die Wilamowitzens für die griechischen Tragiker ist als geistbildende Hilfe jetzt wohl überall den Schülern gestattet. Weiter zu gehen und die Befugnis auch für Prosaiker gelten zu lassen, würde doch, zumal bei der Fülle der sonstigen gegenwärtig für die häusliche Präparation erlaubten Hilfsmittel, ein etwas bedenkliches Zugeständnis sein, das schwerlich im Sinne des Verfassers liegt. Auf der diesjährigen Pommerschen Direktorenkonferenz ist es dem Referenten nicht einmal gelungen, den Voß zu retten; hier lautete der Beschluß einfach: der Gebrauch von gedruckten Übersetzungen zur Vorbereitung auf die Lektüre ist streng zu untersagen.

Wenn bei den neueren Sprachen M. bemerkt, daß der Ausgleich zwischen der älteren und der neueren Methode noch nicht gefunden sei und wir noch mitten im Übergange stehen, so trifft diese Bemerkung den Kern des Widerstreites auf diesem Gebiete des Unterrichts. In der Tat ist es hier nach den vielfach bedenklichen Ergebnissen der Reform dringend erwünscht, daß den einzelnen Lehrern und Anstalten Zeit gelassen werde, sich selber in gewissenhafter Prüfung klar zu werden über das, was durch die Reform bei der Auswahl und der Behandlung der Schriftsteller verloren — es ist viel — und was anderseits gewonnen ist — es ist wenig außer Sprechfertigkeit und freierer Gestaltung der schriftlichen Aufgaben. Daß eine Gegenreformation eingesetzt hat, ist gut; nun warte man die Früchte beider Aussaaten ab. Unter den methodischen Forderungen im einzelnen, die M. an seine grundlegenden Vorbemerkungen knüpft, ist die wichtigste die, daß die Realanstalten bemüht sein müssen, in der Lektüre auf der oberen Stufe durch gediegene Texte und Herausarbeitung des Gedankeninhaltes den Unterricht zu vertiefen und auch sonst 'die Erbschaft und Schulung des altsprachlichen Unterrichts sich immer mehr zu eigen zu machen'. Die schwache Seite manches neuphilologischen Unterrichtsbetriebes ist in diesen Worten gekennzeichnet.

Wenige Beispiele, aus der Methodik der anderen Fächer des Lehrplans herausgegriffen, mögen die Art veranschaulichen, wie M. in knappen, inhaltsreichen Sätzen Bilder rechten Lehrverfahrens entwirft und zugleich als Kenner der Hauptfragen hinweist, warnt und entscheidet. Geschichte: 'Der wirksamste Lehrer ist der, der gut erzählen kann' (die Streitfrage, wie die geschichtlichen Leitfaden und Lehrbücher ihre Darstellung gestalten sollen, wird darin zugleich beantwortet). 'Für die kulturgeschichtlichen Belehrungen wird weise Be-

schränkung nötig sein' (man vergleiche hierzu die Verschiedenheit der Hilfsbücher z. B. von Schenk, Neubauer, Bretschneider und Herbst). 'Ein eiserner Bestand von Zahlen muß den Schülern schon von der Mittelstufe an mit einer gewissen Schlagfertigkeit zu Gebote stehen.' Geographie: 'Unbeschadet der Bedeutung der Erdkunde als Naturwissenschaft steht doch der praktische Nutzen des Faches im Vordergrunde.' Botanik und Zoologie: 'Der einseitig morphologisch-systematische Unterricht hat sich nicht bewährt, er hat den regsamen Sinn der Jugend nicht befriedigt und Freude an der Naturbetrachtung nicht erweckt.' Zeichnen: 'Frisch gewagt ist halb gewonnen.' 'Tüchtige Lehrkräfte werden allerdings diesem Lehrfache wie keinem andern sich zur Verfügung stellen müssen.' Bis hinunter zur Pflege der Handschrift, wo es heißt: 'Zu rasches Diktieren ist zu meiden, häusliche Arbeiten sind stets vom Lehrer nachzusehen, den Kladdenschmierereien ist vorzubeugen und vor allem das Nachschreiben von Lehrervorträgen nicht zu begünstigen.'

Man sieht, M. ist den kleinen Mitteln des Unterrichts auch als leitender Beamter nicht fremd geworden, er ist mit ihnen wie mit den großen Fragen vertraut, er schreibt am grünen Tisch, als ob er noch mitten in der Lehrtätigkeit als Ausübender stände. Er ist Schulmann mit Leib und Seele geblieben.

Eine stärkere Umarbeitung zeigt nun in der neuen Auflage auch der vierte und letzte große Abschnitt der Praktischen Pädagogik, der über 'Schule und Haus'. Auch hier hat M. durch die eingehende Beachtung der Wünsche Richters seine an einer anderen Stelle getane Äußerung bestätigt, daß er nicht verliebt sei in die Kinder seines Geistes, so auch nicht in seine Praktische Pädagogik. Er ist mit dieser Strenge gegen sich selbst in diesem Kapitel der Beziehungen der Schule zum Elternhause an die Grenze des Notwendigen gegangen, indem er z. B. die Schilderung dessen, worin es die Eltern den Mühen der Lehrer gegenüber versehen, diesmal fast ganz unterdrückt und statt dessen immer aufs neue sich die Frage gestellt hat: Was kann die Schule mehr tun, um das Vertrauen der Eltern zu gewinnen und es für die Förderung der Kinder sich dienstbar zu machen? Die Ansicht Richters, daß dieses Kapitel als das wichtigste von allen an der Spitze des Buches stehn und das ausführlichste sein müsse, mag theoretisch viel für sich haben; trotzdem aber ist es erfreulich, daß M. der Anregung einer Umstellung der Abschnitte nicht gefolgt ist, sondern den über das Haus nach wie vor kurz behandelt und als ein 'wehmütig ausklingendes Finale der Schulweisheit' an den Schluß der Pädagogik gesetzt hat. Auch M. möchte die Stellung der Schule zum Hause recht gesund und segensreich gestalten und gibt der Schule die besten Wege dazu an. Aber er vergleicht doch mit Recht das gegenwärtige Verhältnis von Schule und Haus mit einer oftmals recht unglücklichen Ehe und weiß, daß das schöne Bild, das Richter von dem einträchtigen Zusammenwirken beider Erziehungsmächte entwirft, nicht immer zutrifft. Häusliche Bildung und Achtung gegen die Schule müssen mit liebenswürdiger Zugänglichkeit der letzteren zusammenkommen, um jenes Bild wahr zu machen. Vielleicht hätte hier stärker

betont werden können, daß die Hindernisse auf diesem Gebiete weit öfter am Können als am Wollen der Familie liegen, und zwar um so mehr, je größer der Wohlstand unseres Volkes wird. Worin bei höheren Ständen meist die Schwierigkeiten bestehen, hat M. treffend geschildert; viel zahlreicher sind demgegenüber an manchen Orten die Fälle, wo zwar eine willige Fügsamkeit gegen die Anordnungen der Schule herrscht, aber eine weite Kluft zwischen den Vorstellungskreisen der Schule und dem Verständnis des Hauses sich auftut. Wohin soll's überhaupt in Deutschland noch führen mit der immer gesteigerten Außenbildung durch Schulunterricht allein, die ohne Kinderstube doch selten dauernde Innenbildung werden kann? Deswegen ist zu loben, daß das Kapitel 'Schule und Haus' sein bescheidenes Plätzchen hinten behalten hat. Es geht zur Not auch ohne Hilfe der Familie, und es muß auch ohne sie gehen, denn sie ist oft über unsere Kraft, aber ohne Lehrer und Unterricht und Schulerziehung geht's nun mal nicht, und deshalb sind dies mit Recht die drei Hauptkapitel des Buches geblieben.

Auch der Anregung Richters, sich in der Nr. 40, die von der Aufnahme des Schülers handelt, über die Frage zu äußern, ob Vorschulklassen oder freie Vorschulung vorzuziehen sei, hat M. keine Folge geben können, denn er behandelt die inneren Fragen der Erziehung. Wie die von hier oder dort hierin oder dorthin in eine höhere Schule Eintretenden am besten behandelt und gefördert werden, um sich baldmöglich heimisch zu fühlen, darüber gibt die Praktische Pädagogik an dieser Stelle den trefflichsten Rat; aber über die Zweckmäßigkeit von Vorschulen und Wechselcöten und dergleichen äußeren Schuleinrichtungen ist zur Informierung der Direktoren in der zweiten Abteilung des ersten Bandes, Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens, von Baumeister ausführlich gehandelt worden. Dagegen ist, dem geäußerten Wunsche entsprechend, ein Absatz über die Reifeprüfung hinzugetreten; er enthält gewisse allgemeine Grundsätze für den Examinator, gipfelnd in den nicht selbstverständlichen Vorschriften: Stelle schriftliche Aufgaben, die der Abiturient beherrscht; frage mündlich, was er weiß. In Bezug auf die Versetzungsprüfungen beharrt M. gegenüber Sachsen und Österreich auf seinem ablehnenden Standpunkt und begründet ihn.

Die Schulgeschichte der letzten Jahre, äußere wie innere, schimmert in allem, was nur immer den Lehrer und seinen Beruf angeht, überall durch. Die äußere Anerkennung des Oberlehrerstandes durch den Staat ist nicht mehr wie 1895 'endlich, wenn auch in maßvoller Weise, angebahnt', sondern man ist, so tönt es etwas stärker in lieblichem Widerhall, 'immer mehr den Wünschen der Beteiligten entgegengekommen'. Es gilt nicht mehr zu bedenken, wie weit die sogenannte Hebung des Standes durch laute Agitation 'zu erreichen ist', sondern 'wie weit es gut und segensreich gewesen ist, sie zu erreichen'. Der Verfasser warnt diesmal vor der anscheinend durch das Standesbewußtsein gesteigerten Untugend der Empfindlichkeit und kennzeichnet die Schwierigkeit des Lehrerberufes, über die sich jeder von vornherein in Ruhe klar werden müsse, treffend durch den Zusatz, daß mit ihm wie mit keinem anderen 'ein starkes Maß der

Entsagung' verbunden sei. Stärker als bisher und mit Absicht wird als Aufgabe des Lehrers in dem unaufhörlichen Fluß der Zeit neben der Empfänglichkeit für alles Neue die bewußte Gleichmäßigkeit in den überlegten Mitteln des Unterrichts und der Erziehung hervorgehoben. Die Stellung des Verfassers zu der in den letzten Jahren wiederholt erörterten Frage der 'Einheitlichkeit des Unterrichts' wird bei der Besprechung des Verhältnisses von Einzelfach und Gesamtheit ersichtlich. In Übereinstimmung mit Richter verwirft hier M. die gewaltsamen Versuche, die Fächer durch beständigen Ausblick von einem zum anderen Lehrgegenstand sachlich zu konzentrieren. Mit Recht. Liegt hierin und in der Verwechslung einer höheren Schule mit einem philologischen Proseminar nicht auch die eigentliche Schwäche des sonst genial angelegten griechischen Lesebuches von Wilamowitz? Um so mehr aber wird die persönliche Konzentration des Unterrichts, also das Klassenlehrersystem, für die unteren und mittleren Klassen wenigstens, empfohlen. Freilich nur 'ein nachdenkender Kopf und eine kluge Hand' wird sich als Alleinherrscher einer unteren Klasse für mehrere Jahre als segensreich erweisen; ein freudiges und freudeweckendes Herz, das darf hinzugefügt werden, ist die dritte Vorbedingung, sonst leiden Schüler wie Lehrer Schaden.

Seit der ersten Auflage der Pädagogik ist in Preußen auch eine allgemeine Ordnung der Unterrichtspausen in Kraft getreten. Sie bedeutet einen erfreulichen Fortschritt in der Hygiene des Geistes, enthält jedoch zugleich die äußerste Zeitgrenze, innerhalb deren der Unterricht seine Aufgaben noch erfüllen kann. Der neue Absatz bei M. über Ermüdung und Erholung gibt eine feine innerliche Begründung der Ruhepausen nach den Stunden. Aber gleichzeitig sind auch in diesem Abschnitt die Ermüdungsmessungen der pädagogischen Physiologie in praktische Schlußfolgerungen über die aus jenen theoretischen Untersuchungen sich ergebenden Aufgaben des Unterrichts selber geistvoll umgesetzt. Denn M. liebt es nicht, mit der Kälte eines Naturforschers die zunehmende Erschlaffung des Gehirns zu beobachten, er gibt uns gleich die heilenden Arzneien in die Hand, dem Direktor den Stundenplan, dem Lehrer das Rezept eines durch Frische, geschickten Stoffwechsel und Humor belebenden Unterrichts. 'In jeder Stunde sollte Übung und Belehrung, Vortrag und Frage in entsprechender Weise abwechseln, da jede trockene und einseitige Lehrweise die Ermüdung beschleunigt und steigert.'

Dieses eine Beispiel mag beweisen, daß der Geist liebevoller Versenkung in die jungen Seelen und in die Aufgaben ihrer Bildung, der die ganze Praktische Pädagogik durchzieht, auch in dem neu hinzugekommenen Siebtel, das wir soeben in einigen Hauptpunkten besprochen haben, vorherrschend geblieben ist. Auch sonst zeigt manche neue Einzelheit, daß M. durch seine Beschäftigung mit den leitenden Ideen des Schuldienstes die Fühlung mit dem Schulleben nicht verloren, sondern vielmehr als Ratgeber auch in den wichtigen kleinen Fragen seinen Blick für das Wesentliche derselben eher geschärft hat. So erweitert er in dem inhaltsreichen Kapitel 24 seine umfassenden Ausführungen über die Fragekunst durch folgenden einen Wink: 'Der Anfänger tut gut, sich

geradezu zu zwingen zu sogenannten W-Fragen.' Dem Kundigen ist dies im Alphabet der Frageweisheit das Alpha, das zu beherrschen mancher trotz redlicher sonstiger Mühe niemals mehr lernt, weil ihm niemand im Beginn seiner Lehrtätigkeit den Gefallen eines solchen Fingerzeiges erwiesen hat.

Hier und da beleben launige neue Anmerkungen den Text, so im Kapitel 'Schulzucht' schlagfertige Vergleiche der ungeschriebenen Sonderrechtsmittel körperlicher Züchtigung in Preußen und in Sachsen, die der Verfasser der deutschen Einheit wegen gerne opfern will; und ebenda eine wahre Geschichte über die Folgen einer nicht nachgesehenen Strafarbeit.

Am Schlusse von Nr. 29, Formalstufen, ist dem Verfasser ein *lapsus modestiae* untergelaufen: sein eigenes 'Hülfsbuch für den deutschen Sprachunterricht' ist nicht zuletzt 1892, sondern seitdem bereits in vierter Auflage (1903) erschienen.

An eine andere Stelle gerückt ist das wichtige Kapitel über die Frau des Oberlehrers. Innerlich ist ja zweifellos die jetzige Behandlung dieses Themas bei 'Berufsidealen und Berufswirklichkeit' berechtigter; wirksamer war die unter besonderer Nummer im Anschluß an die 'soziale Stellung' des Lehrers. Doch ist dieser Verlust dadurch ausgeglichen, daß der Verfasser jetzt den beiden glücklichen Zitaten aus Goethe über das, was eine Gattin mitbringen und was sie sein soll, eine schöne Mahnung hinzugefügt hat.

In seiner Hauptsache ist das Handbuch bei allen diesen kleineren und größeren Veränderungen unverändert geblieben. Wie es sich bei seinem ersten Erscheinen durch seine eingangs genannten Eigenschaften das Vertrauen auch des grämlichsten Schulmeisters rasch und unwiderstehlich errungen hat, so wird es auch fernerhin dem deutschen Schulmanne der erfahrene Freund bleiben, den er gern und regelmäßig aufsucht, so oft er sich wieder frischen Lebensmut erholen möchte. Fährt doch dieser umgänglichste aller Ratgeber, wie er selber sagt, nicht mit hochtrabendem Viergespann einher, sondern geht fein säuberlich zu Fuß wie ein gewöhnlicher Sterblicher, und will er doch auch weiter nichts als alle steifen Pädagogen vom hohen Thron mit seinen Formalstufen herunterziehen, daß sie mit gesundem, jugendfrischem Sinn gleich ihm wandern lernen und diese Jugendfrische in ihrem Berufe sich bis ans Ende bewahren. Und dennoch lehrt er wiederum in einer gründlichen Abhandlung (29) den zünftigen Pädagogen gerade die Formalstufen in ihrer Bedeutung für die höhere Schule erst recht kennen. Der stets in dieser oder jener Gestalt wiederkehrende Grundgedanke aber, der das Buch zu einem so anziehenden Begleiter macht, ist der: Wer andere gut erziehen will, muß sich selber gut erzogen haben; nur aus Strenge gegen sich selbst erwächst die rechte Zuneigung zu den Zöglingen und nur aus dieser die rechte Wirkung des Unterrichts und der Erziehung. Darum ist dem Verfasser das Wichtigste am Lehrer seine Persönlichkeit. Diese Persönlichkeit nun — und unter dem Ausdruck versteht M. 'das Beste, was einer an und in sich trägt' — muß trotz aller gründlichen Gelehrsamkeit und Männlichkeit doch dem Kinde gegenüber kindlich, dem Jüngling gegenüber jugendlich sein. 'Auch vom pädagogischen

Himmel gilt das Wort, daß man nicht hineinkommt, wenn man nicht wird wie die Kinder.' Mehr als je soll in unserer nutzendienerischen Zeit der Lehrer als Erzieher des kommenden Geschlechts sich der Wahrheit bewußt werden, daß nur Lust und Liebe zur Arbeit vor jenem Tagelöhnergeiste schützt, der lediglich auf öden Nutzen sieht. Diese Lust auszulösen, ist die eigentliche erzieherische Aufgabe; da aber zu besonderen Erziehungswegen bei der Menge des Unterrichtsstoffes kein Raum bleibt, so muß der Lehrer diese Aufgabe lösen durch den Unterricht. Diesen daher durch äußere und innere Beherrschung des Stoffes und der Methode und noch mehr durch völlige Hingabe an den Beruf zu einem 'elektrisierenden' gestalten zu können, darin liegt das eigentliche Geheimnis einer erfolgreichen und befriedigenden Lehrtätigkeit. Die praktische Pädagogik weist die Wege zu solcher Kunst. Richter hat sie wegen ihrer zwanglosen Fassung scherzhaft eine Sammlung von 'Winken über Punkte' genannt. Aber, um ein naheliegendes Gleichnis zu gebrauchen, aus solchen Winken und Punkten setzt sich ja auch das vollkommenste Lichtbild, die Autotypie, zusammen, durch deren jüngste Erfindung erst das Bild ebenso zum Gemeingut geworden ist, wie durch die Buchdruckerkunst das Wort.

Der Rezensent der neuen Auflage des M.schen Handbuches in der Deutschen Lit.-Zeitung macht, indem er sein lobendes Urteil über die erste Auflage wieder abdruckt, die nette Bemerkung, er dürfe dieses Lob erneuern, trotzdem der Verfasser inzwischen zu einem der Leiter unseres Unterrichtswesens aufgerückt sei. Auch mir scheint es passend, über das ganze Buch lediglich die Worte zu wiederholen, mit denen ich 1896, als wir Matthias noch ganz zu den Unsern rechnen durften, als Lehrer des Kaiser-Friedrichs-Gymnasiums zu Frankfurt a. M. mein Konferenzreferat über einen Teil des eben erschienenen Werkes einleitete. Die Kenner mögen urteilen, ob zu viel damit gesagt ist: 'Der Verfasser ist ja nicht der Altmeister der neueren Gymnasialpädagogik, sondern Roth, Nägelsbach, Schrader, Kern und Schiller sind ihm voraufgegangen, aber das Beste in der Kunst des Unterrichts und der Erziehung, wie sie die Genannten gelehrt haben, faßt er geistvoll zusammen und übertrifft seine Vorgänger an lichtvoller Klarheit, ja an Tiefe und Wärme der Darstellung. Meister der Sprache, tritt uns M., ohne auch nur je seine Person zu erwähnen, dennoch in jeder seiner Zeilen entgegen als ein Mann, der das gründliche Verständnis seines Berufes nicht in der Schule und dem Studierzimmer allein, sondern gleichzeitig draußen mitten im Leben der Gegenwart sich angeeignet und in dieser grünenden Umgebung wie ein Sokrates die goldenen Früchte vom Baum der Erkenntnis gepflückt hat. Seine völlige Beherrschung des Stoffes und die spielende Behandlung desselben zeigt uns der verehrte Standesgenosse darin, daß er, wie ein rechter Künstler seiner Stadt Düsseldorf, in den Bildern, mit denen er uns den Lehrer spiegelt, wie er ist und wie er sein soll, die bestimmenden Gesichtszüge lebenswahr bei jedem Wechsel erhellt und dennoch auch den Seitenlinien und dem Hintergrunde die feinste Zeichnung gibt, launig, satirisch und eindringlich zugleich. Entsprechen seine Taten seinen Worten, so ist er ein Pädagoge von Gottes Gnaden zu nennen. Auch denen, die jeg-

liche pädagogische Richtschnur außer sich selber für einen Unsinn erklären, dient er mit kräftigem Wort. Jedenfalls ist dieses Buch eine Leistung von einem der Unsern, auf die wir alle stolz sein können, denn so etwas tut «uns» niemand nach. Je mehr wir in unserem Berufe, namentlich seit dem letzten Jahrzehnt, haben Wissenschaft und Verwendung derselben für die Jugenderziehung unterscheiden lernen, je mehr wir durch die alles umgestaltende Gegenwart zum Vergleich und zur Wettarbeit mit anderen Berufsklassen gedrungen werden, um so mehr ringt sich bei uns die Erkenntnis durch, daß die Stärke und die Anerkennung der unsrigen vor allem nicht auf das Wissen allein, sondern auf die Vermittlung des Wissens sich gründet und in diesem Sinne gerade für den Gymnasialpädagogen *mutatis mutandis* das Schillersche Wort gelten kann, daß er das Wissen teilt mit vorgezogenen Geistern, die Kunst aber für sich allein besitzt. Und als eine aus dieser Erkenntnis hervorgegangene Sonderleistung unseres Berufes verdient die Praktische Pädagogik die höchste Anerkennung und Empfehlung.'

NEUE ZIELE

Von Otto Immisch

P. Cauer, Palaestra Vitae. Eine neue Aufgabe des altklassischen Unterrichts. Berlin, Weidmann 1902. VII und 156 S. 8°.

Die Schrift Cauers reiht sich seiner 'Kunst des Übersetzens' und seiner 'Grammatica militans' an: sie ist wie die zwei anderen aus seinen Kieler Vorlesungen hervorgegangen und hatte einen Vorläufer in Cauers Programmabhandlung 'Wie dient das Gymnasium dem Leben?' (Düsseldorf 1900). Wie alles, was Cauer schreibt, verrät auch dies Büchlein ungewöhnliche Verstandesschärfe und die Gabe klarer Darstellung. Die beigegebenen Anmerkungen bezeugen einen weiten Horizont von staunenswertester Polymathie; dasselbe geht aus gelegentlichen Mitteilungen über die Unterrichtstätigkeit des Verfassers hervor, aus denen man sieht, in wieviel Sätteln dieser Philologe gerecht ist. Wenn die eigenen sowie die brüderlichen Arbeiten etwas reichlich zitiert werden, so weiß ich nicht recht, ob irgend welche Beobachtungen den Verfasser zu der Annahme brachten, als ob das Gute, das sie enthalten, nicht ausreichend wirksam sich erwiese. Es will mir scheinen, als wäre zu solcher Annahme kein Anlaß.

Die Grundanschauung, die Cauer vertritt, wird auch in diesem Buche nach seiner bewährten und vorbildlichen Methode nicht in allgemeinem Räsonnement entwickelt, sondern gleichsam induktiv gewonnen. Wohlausgewählte Beispiele erläutern sie in ihrer auf den verschiedensten Gebieten wirksamen Kraft und Bedeutung. So gliedert sich der Stoff in die Kapitel: Exakte Wissenschaft, Zur Himmelskunde, Geographisches, Wirtschaftsleben, Staat und Politik, Geschichte, Die Geschichtschreiber, Kunst, Lebensfragen. Überall soll gezeigt werden, wie die einfachsten und größten Grundprobleme schon im Altertum einsetzen, wie sie dort in minder voraussetzungsreicher, übersichtlicherer, wirkungsvollerer Fassung vor uns treten, und wie infolgedessen das Altertum rings um uns herum auf allen Lebensgebieten noch lebendig ist, eine geistige Macht, deren Verständnis ein erweitertes Verständnis auch für die neue Zeit und ihre Aufgaben bedeutet. Es liegt auf der Hand, daß die Durchführung dieser Grundanschauung auf dem Titel mit Recht 'als eine neue Aufgabe des altklassischen Unterrichtes' bezeichnet wird. Nicht in dem Sinne, als sei vor Cauer noch niemand diese Wege gewandelt. Das ist seine Meinung nicht, kann sie auch nicht sein: nichts würde dazu berechtigen, ein so ungünstiges Urteil über den bisherigen Betrieb des altklassischen Unterrichtes, wie es die angedeutete Auffassung bedingen würde, schlechthin zu verallgemeinern. Eine neue Aufgabe liegt aber insofern vor, als sich eine solche für das Gymnasium allerdings ergibt, wenn nach der Aufhebung des Monopols Ernst gemacht werden soll mit der Verheißung, jede der bestehenden Schulgattungen solle sich nunmehr ihrer

Eigenart gemäß entwickeln dürfen. Dann muß der Ausfall an Realien (wie wir kurz sagen wollen) freilich dadurch gedeckt werden, daß der altklassische Unterricht selbst alle die Fäden anspinnt, die von ihm aus zu den genannten Gebieten hinüberleiten. Und das bedeutet begreiflicherweise sehr viel mehr als die bisher übliche Gelegentlichkeit solcher Betrachtungsweise; es bedeutet im vollen Sinne eine Neuorientierung von Grund aus.

Vielleicht ist es eine seiner unerfreulichsten Wirkungen, daß sich in diese gesunde, zu klaren und bedeutenden Zielen hindrängende Entwicklung das Reformgymnasium eingeschoben hat. Mag es sich nun in den Dienst derselben Aufgabe stellen oder nicht, es hat die Bemühungen der neuen Aufgabe gerecht zu werden in der unersprießlichsten Weise belastet durch ein ganzes Bündel völlig andersartiger, z. T. recht äußerlicher, didaktischer und organisatorischer Fragen. Kraft ihres weitreichenden praktischen Interesses sind aber solche Fragen nur zu geeignet, den Blick der Männer, bei denen die Entscheidung ruht, von dem Hauptziele abzulenken. Um so dankbarer wollen wir dem unermüdlichen und gewandtesten Vorkämpfer der guten Sache dafür sein, daß er mit der ihm eigenen Schärfe und Bestimmtheit unablässig auf das dringt, was not tut, mögen auch die Randglossen, die wir aus dem 'Vorzimmer Sr. Excellenz' zu vernehmen gewürdigt werden, wenig verheißungsvoll klingen.

Auf Cauers Beispiele im einzelnen näher einzugehen, kann nicht der Zweck dieser Zeilen sein. Womöglich soll jeder Philologe selber das Büchlein lesen und Nutzen für seinen Unterricht daraus ziehen. Zweierlei aber halte ich für meine Pflicht auszusprechen.

Cauer weist mit Recht darauf hin, wie nahe sich seine Gedanken mit den Erwägungen berühren, auf denen das griechische Lesebuch von Wilamowitz beruht. Er unterscheidet sich von diesem im Grunde nur dadurch, daß er sein Ziel nicht durch die Einführung neuen Lektürestoffes, sondern im wesentlichen durch eine vertiefte Ausnützung des bisher üblichen Stoffes erreichen will. Diesem Programm wünschen wir bei den maßgebenden Stellen aus vollem Herzen Erfolg. Man sollte meinen, wenn irgendwo, so müßte dort der Sinn für eine Kontinuität der Entwicklung lebendig sein und der Wunsch, das sprunghafte Anreihen von Extrem an Extrem zu vermeiden. Vom Humanismus zur rein geschichtswissenschaftlichen Anschauung: dazwischen liegt ein geschichtswissenschaftlich geläuterter Humanismus; das ist es, was auch Cauer will. Es ist kein Phantom, es ist erreichbar, und es ist ohne Erschütterungen und gewagte Experimente erreichbar.

Aber an eine Voraussetzung knüpft sich diese Erreichbarkeit allerdings, und das ist der zweite Punkt, den wir noch berühren müssen. Wo Cauer zum Schlusse von 'Ideal und Verwirklichung' spricht, setzt er mit Recht auseinander, daß die Hindernisse nicht schlechthin unüberwindlich sind, die uns von unserem Ziele trennen. Was unter diesen Hindernissen von 'zuständlicher' Art ist, Lehrpläne, Instruktionen u. s. w., bietet gewiß keine Bedenken, die bei gutem Willen nicht zu beseitigen wären. Die eigentliche Schwierigkeit liegt vielmehr, wie man leicht sieht, in der Persönlichkeit des Lehrenden. Kurz

und gut: wenn die Erfüllung der Cauerschen Forderung mehr bedeuten soll als ein Zusammenstellen vager und oberflächlicher Ähnlichkeiten zwischen Altertum und Gegenwart (wovon wohl jetzt schon mehr als genug Gebrauch gemacht wird), so langt für den Lehrer das *magis ter quam discipulus* wirklich nicht aus. Er muß nicht nur viel, er muß sehr viel wissen. Und nicht nur summierte und rezeptive Kenntnisse, selbsterforschte Erkenntnisse muß er besitzen. Nun glaube ich keineswegs wie Cauer, daß 'die Art, wie jetzt die äußeren Verhältnisse unseres Berufes geordnet sind, genau in entgegengesetzter Richtung wirkt', mindestens nicht überall in deutschen Landen und mindestens nicht hinsichtlich der Muße, die zu wissenschaftlicher Vertiefung verbleibt — das Erfordernis eines tieferen Griffes in den Besoldungssäckel kann ja als selbstverständlich hier aus dem Spiele bleiben. Mit welchen in den Anschauungen eines Teiles der Lehrerschaft selbst begründeten Schwierigkeiten in viel höherem Maße zu rechnen sein dürfte, das kann jeder Leser dieser Blätter aus einem Aufsatze über 'den höheren Lehrer und seine wissenschaftliche Tätigkeit' entnehmen, der sich im Jahrgang 1902 II 297 ff. findet. Hier wird unterschieden zwischen einer nur auf den Unterricht bezogenen gelehrten Tätigkeit, die in sehr anerkennenswerter Weise als unerläßlich betrachtet wird, und einer anderen, die auf Förderung der Wissenschaft abzielt, und die der Verfasser exkommuniziert wissen will. Er betrachtet es, im Gegensatze zu Paulsen, als ein gutes Zeichen, daß die wissenschaftlichen Veröffentlichungen innerhalb des höheren Lehrerstandes abgenommen zu haben scheinen.

Man wird nicht in Abrede stellen dürfen, daß die Unterscheidung zwischen reiner und angewandter Wissenschaft, die hierbei maßgebend ist, auf dem Gebiete der Philologie an sich ebenso berechtigt ist wie anderswo. Es ist der gleiche Unterschied wie zwischen dem Seelsorger und dem Theologen, zwischen dem Arzt und dem Naturforscher.

Aber glaubt man denn wirklich, die Trennung lasse sich in dem Sinne durchführen, wie das der Verfasser fordert? Wenn er unter die wissenschaftlichen Pflichten seines 'Nurlehrers' erfreulicherweise auch die Forderung einreiht, er solle im Zusammenhang bleiben mit den Fortschritten der reinen Wissenschaft — wie stellt er sich die Erfüllung dieser Pflicht vor? Hoffentlich doch wohl nicht als äußerliche Registrierung einiger Tatsachen und Memorabilia? Wenn nicht, wie in aller Welt kann man anders mit der reinen Wissenschaft in Zusammenhang bleiben als durch rein wissenschaftliche Arbeit? Nur durch die Erarbeitung der Wahrheit führt der Weg zur Anwendung der Wahrheit. Oder kennt der Verfasser vielleicht einen Umweg? Oder gar einen kürzeren Weg?

Wenn eine große Anzahl Geistliche und Ärzte auf ihren Gebieten nicht so denken, denken sie darum richtig? Ist es nicht vielmehr von jeher ein köstliches Vorrecht unseres Berufes gewesen, daß eine edle Tradition uns jenen Zusammenhang strenger, ernster, unmittelbarer aufzufassen lehrte? Und wer wüßte nicht, daß aus solcher auf Förderung der Wissenschaft abzielender Arbeit ein Segen erwächst, der auch dem Unterricht unmittelbar zu gute

kommt, daß die Schüler ein sehr feines Empfinden dafür haben, ob der Mann, der sie lehrt, nur zur δόξα, oder ob er zur ἐπιστήμη ein Recht hat? Gewiß, Mißbrauch ist möglich, wie überall. Aber ob das Bemühen mitzuarbeiten am Fortgange der Wissenschaft sich in dieser Beziehung sehr viel störender bemerklich macht als die Teilnahme an Tagespolitik und Kegelabenden, das dürfte erst noch zu beweisen sein.

Schwerlich könnten Anschauungen wie die in jenem Aufsatz ausgesprochenen mit solcher Selbstsicherheit auf den Plan treten, wenn sie nicht einen Rückhalt hätten an dem Bewußtsein, daß sie in der Pflege des 'Nurlehrertums' mit gewissen Verwaltungsinteressen zusammentreffen. Dieser Umstand aber scheint mir seinerseits aus einer anderen, fast beängstigend überhand nehmenden Entwicklung herzuleiten: aus der Verquickung von Unterricht und Erziehung, von Lehranstalten und Erziehungsanstalten; man will gar nicht Gelehrte, man will Pädagogen. Nun muß ganz gewiß jeder Unterricht erziehlich sein. Er ist das auch kraft der Disziplin, die des einzelnen Schülers Einordnung in die Schulgemeinschaft erfordert, und vor allem kraft der Auswahl des Lehrstoffes, kraft der Lehrweise und hoffentlich auch in vielen Fällen kraft der persönlichen Vorbildlichkeit des Belehrenden. Hierüber hinausgehend noch Erziehungsaufgaben der höheren Schule zuzuweisen, erscheint im höchsten Maße bedenklich. Wie sollte in einem Kreise von etwa dreißig in wissenschaftlicher Denkselbständigkeit wirkenden Männern die zu solchen Aufgaben unbedingt erforderliche Einheit der Weltanschauung und Lebensauffassung zu ermöglichen, wie sollte vor allen Dingen eine solche Einheit zwischen Schule und Haus zu erzielen sein? Zwar ist ja 'Haus' in diesem Sinne ein in der Pädagogik sehr beliebter und recht bequemer Kollektivbegriff, aber man sollte doch wissen, wie trügerisch es ist, namentlich innerhalb des Betriebes einer höheren Schule, diesen Faktor als ein im ganzen einheitliches Ding zu betrachten. In allen sozialen Höhen- und Tiefenlagen finden sich hier die 'Häuser', darunter viele, die sich das Recht schwerlich nehmen lassen werden, Erziehungsfragen nach eignem Ermessen zu entscheiden und die bei Differenzen mit der Schulerziehung nicht notwendig im Unrecht sein müßten. Es ist nicht abzusehen, auf welch anderem Wege diese Schwierigkeiten zu vermeiden sein können als dadurch, daß sich die Schule bescheidet, in erster Linie eine Unterrichtsanstalt zu sein. Ihre Teilnahme an der Erziehung wird sie dann beschränken auf die erziehenden Kräfte, die aus ihrer Lernarbeit als solcher, aus ihrer Disziplin und aus der Persönlichkeit des Lehrers hervorgehen. Ist das richtig, so ist es auch wichtig, daß die Maßregeln der Verwaltung darauf ausgehen, mehr Gelehrte als Pädagogen zu züchten, und will man Ernst machen mit der von Cauer entwickelten neuen Aufgabe, so ist das nicht nur wichtig, sondern es ist unerläßlich. Es muß ja wohl nicht jeder Gelehrte ein Verkehrter sein. Auch sind persönlicher Takt, die Gabe sich mitzuteilen und die Liebe zur Jugend gottlob noch weitverbreite χαρίσματα. Wo sie von Haus aus fehlen, würde die wunderlichste Gelehrtennatur dem exaktesten Feldwebel noch immer vorzuziehen sein.

DER IV. ALTPHILOLOGISCHE FERIENKURSUS IN BONN 1903

Von Bernhard Huebner

Die altphilologischen Ferienkurse in Bonn wurden am 9. April 1900 unter günstigen Auspizien eröffnet, als ein Versuch, den im praktischen Schuldienste wirkenden Altphilologen der Rheinprovinz und angrenzender Gebiete Gelegenheit zu geben, sich mit der stetig fortschreitenden Wissenschaft und ihren Vertretern an der Bonner Hochschule in nähere Fühlung zu bringen. Der Versuch ist auch wirklich geglückt. Seitdem über jenen ersten Ferienkursus und seine schönen Erfolge in dieser Zeitschrift[1]) Bericht erstattet worden ist, hat sich der Kursus in den Jahren 1901, 1902 und auch in diesem Jahre zu gleicher Befriedigung der Dozenten wie der Zuhörer wiederholt.

Um so lebhafter ist jetzt der Wunsch hervorgetreten, in einem kurzen Bericht die gewonnenen Eindrücke festzuhalten oder in die Erinnerung zurückzurufen und zugleich weiteren Kreisen einen Einblick in das zu gestatten, was diese Ferienkurse ihren Teilnehmern bisher geboten haben. Den Zusammenhang des vierten Ferienkursus mit den vorhergehenden möge zunächst eine Übersicht über die Vorträge der drei ersten altphilologischen Ferienkurse herstellen.

1. Kursus 1900. Zahl der Teilnehmer: 61.
   Buecheler: Neue für die lateinische Sprachgeschichte wichtige Inschriften.
   Elter: Einiges aus und über Horaz. (Od. IV 8.)
   Loeschcke: Das griechische Theater.
   Solmsen: Über den Charakter der Homerischen Sprache.
   Sudhaus: Neue Funde auf dem Gebiete der griechischen Literatur.
   Wiedemann: Neue Entdeckungen in Ägypten mit besonderer Betonung der auf die Beziehung Ägyptens zu Griechenland bezüglichen Funde.
2. Kursus 1901. Zahl der Teilnehmer: 48.
   Elter: Ein Gedicht des Bakchylides (V).
   Loeschcke: Aphrodite.
   Nissen: Die städtische Entwicklung Italiens.
   Radermacher: Die neueren Theorien über attische Kunstprosa.
   Usener: Die Metapher.
3. Kursus 1902. Zahl der Teilnehmer: 31.
   Elter: Über die Geograghie des Claud. Ptolemaeus.
   Lehner: Über römische Steinplastik im Rheinland, mit Ausblicken in die vorrömische und in die fränkische Zeit.
   Loeschcke: Erklärung der Denkmäler römischer Kleinkunst, im Provinzialmuseum, mit besonderer Berücksichtigung der griechischen Elemente in der römischen Kultur der Rheinlande.

[1]) Vgl. Jahrg. 1900. II. Abt. VI 495—504.

Radermacher: Über das sechste Buch der Äneis.

Solmsen: Griechische Mundarten und griechische Stammesgeschichte.

Strack: Die griechischen Münzen Siziliens.

Beiläufig sei noch bemerkt, daß an diesen Kursen außer rheinischen Kollegen stets auch einzelne aus anderen Provinzen teilnahmen.

Der vierte altphilologische Ferienkursus fand in diesem Jahre, ebenfalls in der Osterwoche, vom 15.—17. April in Bonn statt, in unmittelbarem Anschluß an die diesjährige Osterdienstagsversammlung zu Köln.

Vom Ausschuß waren diesmal folgende Vorträge auf das Programm gesetzt worden:

Buecheler: 1. Über Herondas mit Interpretation des vierten Gedichtes. 2. Über eine grammatische Erscheinung lateinischer Inschriften.

Brinkmann: Über die gegenwärtigen Aufgaben der philologischen Textkritik.

Loeschcke: Die Religion des Apollon Pythios und das delphische Heiligtum auf Grund der französischen Ausgrabungen, mit Lichtbildern.

Philippson: Land und See der Griechen als Schauplatz ihrer Kultur.

Radermacher: Die Orestsage und die attische Tragödie.

Die Reihe der Vorträge sollte Geheimrat Buecheler eröffnen. Leider mußte jedoch der Ausschuß den versammelten Teilnehmern des Kursus die Mitteilung machen, daß Herr Geh.-Rat Buecheler zu seinem eigenen Leidwesen noch in letzter Stunde sich genötigt gesehen habe, von seinen Vorträgen Abstand zu nehmen, da er im Auftrage des Ministers zum Historikerkongresse nach Rom habe reisen müssen. Bei der Kürze der Zeit hatte sich auch kein Ersatz schaffen lassen, und so mußte man auf die von Geh.-Rat Buecheler angekündigten Vorträge mit lebhaftem Bedauern für dieses Jahr verzichten.

Demnach sprach zuerst Prof. Dr. Brinkmann: 'Über die gegenwärtigen Aufgaben der philologischen Textkritik.'

Ausgehend von der grundlegenden textkritischen Tätigkeit von Gottfr. Hermann, Immanuel Bekker und Karl Lachmann schilderte er kurz die Zeit der konjekturalen Hochflut mit ihrem der aufgewandten Kraft nicht entsprechenden Resultat. Einen Grund dafür fand er darin, daß man sich über die Grundlagen der Textkritik keine rechte Vorstellung gemacht habe. Er warf daher zunächst die Frage auf: Wie hat man sich das Verfahren beim Abschreiben und Kopieren im Mittelalter und im Altertum vorzustellen? In Alexandrien schrieben Kopisten nach dem Diktat eines Vorlesers; aber daß Bücher so hergestellt seien, läßt sich nicht nachweisen. Wäre das so, wären die alten Handschriften so hergestellt, so wären sie anders beschaffen. Die griechischen Handschriften des Mittelalters, im Orient entstanden, sind von sprachkundigen Abschreibern geschrieben; anders die lateinischen des Abendlandes seit dem VII. Jahrh.: diese sind, bisweilen wenigstens, von sprachunkundigen Abschreibern geschrieben; denn im abendländischen Mittelalter war das Latein eine tote Sprache. Daher finden sich in lateinischen Handschriften die tollsten Verballhornungen. Im allgemeinen sind also, namentlich für die griechischen Handschriften, die von sprachkundigen Schreibern herrühren, für Altertum wie Mittelalter dieselben Bedingungen des Abschreibens als maßgebend anzusehen, wie sie heutzutage bei uns vorhanden sind. Das Studium der Fehler, die wir selbst beim Abschreiben machen, gibt uns also die beste Grundlage für unsere nähere Einsicht.

Das Abschreiben setzt sich nun zusammen aus dem Lesen der Vorlage und der Niederschrift des Gelesenen unter Kontrolle des Auges hin und her; es sind also

komplizierte Vorgänge, die hier in Betracht kommen; das Ganze ist ein nicht gerade einfacher Prozeß; ein langer Weg führt von der Vorlage zur Kopie. Dabei erfolgten natürlich Entgleisungen, aber nicht regellos, sondern in ganz bestimmten Bahnen. Die mechanischen und psychischen Vorgänge dabei hat man nun eingehend studiert. Hierauf wandte sich der Vortragende den einzelnen Vorgängen selbst zu. Das normale Lesen, so führte er aus, erfolgt nicht buchstabierend, sondern in Wortbildern; nur ein Teil der Buchstaben wird dabei direkt deutlich aufgenommen, das andere wird rekonstruiert, und nur bei undeutlichen Zügen wird buchstabierendes Lesen nötig. Das Verlesen beruht also auf falscher Ergänzung des Wortbildes; residuale Wortbilder, stereotype Wendungen, grammatische Vorstellungen wirken dabei mit. Die Folge ist eine Vertauschung des Lautbildes. Die Annahme, daß es sich gewöhnlich nur um Verwechslung von einzelnen Buchstaben handele, ist also falsch; es können die unähnlichsten Schriftzeichen verwechselt werden.

Hier ließ der Vortragende eine reiche Anzahl von Beispielen folgen, aus denen nur einige wenige hervorgehoben werden können; a) moderne Beispiele aus Tagesblättern: aber statt oder; spanisch statt szenisch; Mühe statt Muse. b) antike: *Ναυσιμήδης* statt *Ναυσικύδους*, *πρίν τι δρᾶν ἐμέ* für *πρίν τὸν ἄνδρα με*, *καινόν* für *κακόν*, *τριβώνιον* für *χιτώνιον*.

Nun folgte eine zweite Gruppe von Fehlern; sie besteht darin, daß die Vorlage den Zusatz oder Abzug von mehreren Buchstaben erfährt, vorzugsweise im Wortinnern, aber auch zu Anfang und zu Ende, woraus dann eine Erweiterung oder häufiger eine Verkürzung des Textwortes entsteht; oft werden auch ganze Silben eingeschoben oder ausgelassen; so werden z. B. zwei aufeinanderfolgende Silben nur einmal geschrieben (Haplographie, Dittographie). Das ist also auch in den alten Handschriften möglich; man findet da z. B. *βούλεσθαι* für *βουλεύεσθαι*, *mirabile* für *miserabile*. Vielfach handelt es sich dabei um das Überspringen gleicher Buchstaben, z. B. *intro* für in *antro*, bibliographische für biographische, *πεφυλακότων* für *πεφυκότων*.

Dann wies er drittens auf eine andere Art von Erweiterung hin, wonach Vorwegnahme oder Nachwirkung eines Lautbildes das Eindringen eines parasitischen Buchstabens oder eines ganzen Wortes veranlaßt, wie z. B. *ἴνσασιν* für *ἴσασιν*. Solche Fehler haben sich vielfach zu festen Verbindungen gestaltet, z. B. im Deutschen in der Wendung: das braucht man sich nicht zu gefallen zu lassen.

Es folgte eine vierte Gruppe von Fehlern; hier spielen als Quelle des Verschreibens Umstellungen und Anklänge in Buchstaben und Wörtern ihre Rolle, z. B. Stenzler für Stelzner, *μόνος* für *νόμος*.

Eine fünfte Fehlergruppe bildeten falsche grammatische Angleichungen an Vorhergehendes oder Folgendes; daran reihten sich ebenso sechstens Vertauschungen von Buchstaben, Silben und Wörtern, z. B. *μῦθος ὁδοῖο* neben *θυμὸς ὁδοῖο*.

Alle solche Fehler geben nun also einen Wink zur Erkenntnis der Fehler in den alten Handschriften, einen Weg zur Heilung, zur Bewahrung auch vor plumpen und dilettantischen Verbesserungsversuchen.

Die Fortsetzung dieser Darlegungen brachte der zweite Vortrag am darauffolgenden Tage (d. 16. April). Hier stellte der Vortragende zunächst fest, daß die entscheidenden Impulse zu der gegenwärtigen Methode der Textkritik von den Funden in Ägypten ausgegangen sind. Auch von noch erhaltenen Werken eines großen Teils alter Schriftsteller ist vieles in Bruchstücken in diesen Funden zutage getreten. Wie das auch die Textkritik beeinflußt, wurde nunmehr an einigen Proben näher dargelegt. Zunächst galt es zu zeigen, wie man hier die Möglichkeit habe, die

Qualität der mittelalterlichen Überlieferung an Gradmessern zu prüfen, die Jahrtausende älter sind. Der Beweis wurde schlagend geführt an einer Stelle aus Thukydides IV, Kap. 31, 1: *Γνοὺς δὲ ὁ Κλέων καὶ ὁ Δημοσθένης ὅτι, εἰ καὶ ὁποσονοῦν μᾶλλον ἐνδώσουσι, διαφθαρησομένους αὐτοὺς κτλ.* Es ergab sich durch die Vergleichung mit dem Text der gleichen Stelle in den Oxyrhinchospapieren, daß das auffällige *ὅτι* nicht von Thukydides selbst herrührt, sondern von dem Abschreiber, dem die Wendung *γνοὺς ὅτι* so geläufig war, daß er auch hier das *ὅτι* mit einfließen ließ. Thukyd. IV, Kap. 39, 1: *Χρόνος δὲ ὁ ξύμπας ἐγένετο ὅσον οἱ ἄνδρες οἱ ἐν τῇ νήσῳ ἐπολιορκήθησαν, ἀπὸ τῆς ναυμαχίας μέχρι τῆς ἐν τῇ νήσῳ μάχης, ἑβδομήκοντα καὶ δύο.* Der Papyrus läßt in dem *οἱ ἐν τῇ νήσῳ* das *οἱ* aus, was das Richtige ist; der Anklang hat die Erweiterung verschuldet. Auch die Worte *τὰ ὅπλα παραδοῦναι* in Thukyd. IV Kap. 31, 1, die hinter *ἐπικλασθεῖεν τῇ γνώμῃ* in Klammern stehen, erklären sich durch Verschreiben; sie folgen nachher im nächsten Paragraphen hinter *εἰ βούλοιντο.* Weiter ergibt sich, daß die schwersten Verderbnisse des Textes hier in der Epoche vor der Zeit des Papyrus liegen und in die älteste Zeit fallen, kurz nach dem Erscheinen des Thukydideischen Werkes, bevor noch die philologischen Gelehrten sich des Textes annahmen. Dasselbe Resultat zeigt der Phädonpapyrus in Dublin und die Handschrift der Perser des Timotheos, die nur 50 Jahre jünger ist als die Dichtung selbst. Äußerst charakteristisch ist die Erscheinung, daß in den Papyrustexten solcher Schriftsteller, deren mittelalterliche Überlieferung sich in zwei Klassen, eine bessere und eine schlechtere Rezension, spaltet, häufig die schlechtere Rezension erscheint.

Weiter wies uns der Vortragende auf die Eigenheiten der Schreibung der Alten hin. Man schrieb ohne Absätze und Lesezeichen; hier und da finden sich Hülfen, wo vieldeutige Wörter vorkommen; auch fügt der Schreiber je nach Laune oder Gewohnheit ein Wörtchen, eine Notiz ein, oft mit merkwürdigen Zeichen (*λ ἐπεστιγμένον*). Besonders instruktiv sind die Korrekturen und Nachträge, die durch besondere Zeichen kenntlich gemacht wurden, aber infolge der Nachlässigkeit der Abschreiber vielfach an die unrichtige Stelle gerieten.

An einem faksimilierten Fragment, den Anfängen zweier Kolumnen aus dem Papyrus, welches Gedichte des Bacchylides enthält, wurde nunmehr die Entstehung textkritischer Verderbnisse näher erläutert (vgl. Brinkmann, Rhein. Mus. Bd. LVII Heft 4 S. 481 ff.).

So ergab sich, wie durch die Beobachtung des Abschreibeverfahrens und der Schreibersitten der philologischen Textkritik ihre gegenwärtigen Aufgaben gestellt werden.

Diese interessanten Darlegungen schloß der Vortragende noch mit einem willkommenen näheren Hinweis auf die Ausgabe des Timotheospapyrus von Wilamowitz und mit Bemerkungen über Inhalt und Stil dieses kitharödischen Nomos.

Ich kehre nun zu den Vorträgen des ersten Tages zurück. Den zweiten Vortrag hielt Prof. Dr. Philippson über das von ihm angekündigte Thema: 'Land und See der Griechen als Schauplatz ihrer Kultur.'

Nach kurzem Hinweis auf die jetzige Bedeutung und die schöne Aufgabe der Geographie, den Zusammenhang zwischen der geographischen Beschaffenheit der Länder und der Geschichte der Völker aufzuhellen, ging der Vortragende zu der Beschreibung der Ägäis, wie Land und See der Griechen kurz benannt wird, über.

Er betrachtete zunächst die Faktoren der geographischen Beschaffenheit des Landes, in erster Linie die Bodengestaltung, die charakteristische Durchsetzung von Land und Meer zu geographischer Einheit, das wechselvolle Relief, dessen Ausdruck

die Küstengliederung ist, den Bau der Gebirge, die sich in südöstlicher Richtung als Faltenbündel bis zur Südspitze hinziehen, während auf der Ostseite diese Ketten quer streifen. Dabei entwickelte der Redner die Veränderungen des Reliefs seit der mittleren Tertiärzeit, in der Griechenland und Kleinasien noch eine vereinigte Gebirgsmasse bildeten. Diese spaltete sich später durch Bewegungen, die, auch heute noch nicht beendet, große Stücke dieses Gebirgslandes in die Tiefe sinken und das Meer eindringen ließen, so daß das Ägäische Meer jetzt aus drei großen durch Inselschwellen geschiedenen Becken besteht. Dazu kam nun aber eine Gesamtsenkung des ganzen Gebietes, so daß nur noch die Spitzen über den Meeresspiegel hervorragen; so ist z. B. die Gruppe der Cykladen entstanden.

Anderseits haben sich aus gesunkenen Tälern Ingressionsbuchten gebildet, die der Küste im einzelnen eine ungeheure Mannigfaltigkeit, ihren Hafenreichtum verliehen; dabei entstandeu auch Landbecken, teils geöffnet nach einem Golfe, wie z. B. die Ebene von Messenien, teils mitten im Lande, z. B. die thessalische, böotische, arkadische Senkung; zuweilen sind sie ohne Abfluß, der sich dann unterirdisch bildete. So finden sich dort Sümpfe oder Seen, die periodisch wechseln. Der Grund dieser Becken ist aber das fruchtbarste Schwemmland; hier also verdichtet sich die Bevölkerung; diese Becken werden Kulturzentren. Die Hügelländer dagegen mit stufenförmigen Ablagerungen sind Kulturlandschaften zweiter Ordnung.

Weitere Gegensätze treten auf zwischen den dürren und unfruchtbaren Kalk- und den für die Kultur ergiebigen Sandstein- und Schiefergebirgen.

Alle diese Gegensätze drängen sich auf einen engen Raum zusammen. Hochgebirge, Fruchtebene, Meer — das bildet also die landschaftliche Schönheit und die geschichtliche Bedeutung der Ägäis heraus, deren Gebiet die Gebirgsmassen im Norden wirkungsvoll abschließen, bis zu denen auch das griechische Volkstum reichte. Epirus und Thessalien hat dasselbe nicht völlig durchdrungen, so sehr war das Volk an seinen Boden geschlossen.

Hierauf wandte sich der Vortragende dem zweiten Faktor der geographischen Beschaffenheit, dem Klima, zu. Er erwies zunächst, daß in der Ägäis der Winter Vegetationszeit, der Sommer Vegetationsruhe ist, daß das mediterranische Klima der Ägäis in der Mitte zwischen dem Klima von Mittel- und Nordwesteuropa und dem der Wüste steht, daß daher die Vegetation auf die Nähe des Meeres beschränkt ist, welches durch seine warmen Gewässer das Klima mildert, was in den innern Becken nicht der Fall ist.

Dann ging er auf die Unterschiede in den Niederschlägen ein; die West- und die Ostseite Griechenlands sind dabei einander entgegengesetzt, und das bedingt dann wieder erhebliche Unterschiede der Bewässerung. Die Folgen dieser klimatischen Eigentümlichkeiten wurden nunmehr weiter verfolgt und dabei wurde auch die Frage gestreift, warum in der Ägäis die Bodenbildung sich langsam vollzieht, während die Zerstörung schnell vor sich geht; daraus ergab sich weiter die Kahlheit der Berge und das Eigenartige der Landschaft, in der die Farben der Gesteine und des Bodens unverhüllt hervortreten.

Nunmehr zeigte der Vortragende, wie diese Verhältnisse im Laufe der Geschichte hervortreten, und erörterte die Rückgängigkeit des Ackerbodens und die fleckenartige, oasenförmige Verteilung des Kulturlandes in der Ägäis, in der das nicht anbaufähige Land bei weitem überwiegt; ebenso zeigte er, wie dementsprechend die Verteilung der Bevölkerung und die Benutzung des Bodens, also die Grundlage der gesamten Kultur, sich gestaltete. Namentlich wies er unter vergleichendem Hinblick auf Ägypten und

Babylonien darauf hin, wie für die einheimischen Kulturpflanzen, Ölbaum, Wein, Getreide, die Bewässerung in der Ägäis keine große Rolle spiele, nur für die Vegetation der Gartenpflanzungen und überhaupt der eingewanderten Früchte, Obst u. s. w. in Betracht komme und daher der Wasserbau keine originalen Formen ausgebildet, sondern seine Technik dem Orient entlehnt habe, ähnlich wie die für das Land wichtigere Entwässerung, z. B. des Kopaissees. —

Die Fortsetzung des Vortrages am folgenden Tage ging nun zunächst auf den nomadischen Charakter der Landwirtschaft näher ein. Sie wird durch Klima und Bodenbeschaffenheit bedingt und erinnert ebenfalls an die Nähe der großen Stätten Asiens und Afrikas. Die Rinderzucht steht zurück hinter der Zucht der Schafe und Ziegen; das Rind ist das Arbeitstier; es zieht den Lastwagen, ebenso den Götterwagen. Eine enge Verbindung von Ackerbau und Viehzucht ist kaum mögmöglich; Stallfütterung ist selten; Hirten scheiden sich scharf von den Ackerbauern; noch heute gibt es solche Nomaden in Zelten uud Hütten.

Nun ging der Vortrag zu den Bedingungen der Besiedelung über. Brunnenversorgung durch Grundwasser ist wegen des trockenen Sommers selten, Zisternen werden nur ungern benutzt; Quellen sind daher die Grundbedingung der Ansiedlung. Das Siedeln in einzelnen Höfen ist also dort nicht möglich und hat sich nur in Akarnanien und Ätolien seit alten Zeiten erhalten. Die Konzentrierung der Bevölkerung an den Quellen lieferte nun weiter zur Entstehung der griechischen *πόλις* ihren Beitrag.

Wie aber wirkte nun der Bau des Landes auf den Verkehr? An der Hand dieser Frage entwickelte der Vortragende das Verhältnis von See- und Landverkehr, das Überwiegen des ersteren, infolgedessen Griechenland für den Verkehr eine Insel ist. Für den Binnenverkehr kam nur eine einzige Verkehrsstraße in Betracht, die von Thessalien südlich nach dem Peloponnes führte, bedeutend für die Beziehungen zu Delphi. Die Hauptstraße geht vom Spercheios an der Küste bis Korinth und sendet Zweige ab nach Achaja, Elis und Lakonien. Alle anderen Straßen sind nur Abzweigungen nach dem Inneren; alle Schlachten haben an dieser großen Straße stattgefunden.

Diese Verhältnisse bedingten weiter auch die Vernachlässigung der Mittel des Landverkehrs. Der Wagen ist in Griechenland nie so recht aufgekommen. Es fehlte auch an Fahrstraßen; in historischer Zeit sind die Fahrwege der Griechen Karrengleise; man reiste zu Fuß oder zu Pferde. Erst in neuester Zeit hat man Chausseen und Wagen. Um so mehr war das Land aufgeschlossen für den Seeverkehr; im VI. bis IV. Jahrh. hatte Griechenland die Fäden des Seeverkehrs in den Händen.

Nun wandte sich der Vortragende den Bedingungen des Weltverkehrs zur See in der Ägäis zu, charakterisierte das ionische Meer im Westen und entwickelte die Gründe dafür, daß die westlichen Landschaften des Peloponnes dem Verkehr fremd geblieben sind. Darauf charakterisierte er auch das agäische Meer, seinen Wellenschlag, den Einfluß der Etesien (sie wehen im Sommer bis zum September von Norden her, nicht dauernd, oft nur tageweise und nur am Tage, während an den Hochküsten der Inseln der Wind in heftigen Stößen aufs Meer herunterfällt), das Ruhen der Segelfahrt im Winter, die Rolle, die der Wechsel zwischen Land- und Seewinden an den Küsten spielt beim Ein- und Auslaufen der Schiffe, endlich die Gezeitenbewegung, die im ganzen unbedeutend und nur hier und da, z. B. am Spercheios, bemerkbar ist, während in den Sunden zwischen den Inseln die Gezeitenströme kräftig wechseln.

Das führte den Vortragenden weiter zur Betrachtung der Beschaffenheit der Küsten; sie sind überwiegend Steilküsten; daneben spielen die Ingressionsküsten ihre Rolle. Diese Bildungen begünstigten den Seeraub; aber das Korsarentum bildete wiederum eine seetüchtige Bevölkerung.

Die Steilküsten werden aber durch die Wellen abgeschliffen, so daß nach und nach eine gleichmäßigere Küste, eine Abrasionsküste, und zwar in verschiedenen Formen, entsteht.

Im Anschluß hieran beleuchtete der Vortragende die Art der Häfen, ihre verschiedene Brauchbarkeit und Benutzung je nach der Bauart der Schiffe, die Art und Weise des Seeverkehrs, die Seewege z. B. über die Inselkette der Cykladen von Samos über Ikaros, Mykonos, Delos nach dem Festlande und die dadurch bedingte Lage von Städten wie Milet, Ephesos, Samos, Eretria, Megara, Troezen, Athen, Epidauros und in weiterer Linie die Verbindung von Babylon, Cypern und Griechenland, ferner die Straßen nach Italien und Sizilien und nach Südspanien und deren Bedeutung für den Anschluß an den phönizischen und karthagischen Handelsverkehr, endlich die Wichtigkeit der Landwege, die sich mit den Seewegen kreuzten, wie der von Kleinasien zur Küste, und ihre Bedeutung für die Kolonisation und den Verkehr mit dem Pontus und dem Orient.

Das also, so schloß der Vortragende, schuf den Weltverkehr in Griechenland, unterstützt durch keramische Industrie und Metallreichtum. Auf dieser Weltlage erwuchs die Blüte von Hellas; sie mußte daher auch ziemlich schnell vorübergehen. Durch das Aufkommen größerer Schiffe entwickelte sich in der hellenistischen Zeit die Hochseeschiffahrt und der direkte Verkehr der Küstenländer; neue Handelsemporien tauchten auf, wie Alexandrien und Antiochien; auf der anderen Seite tritt Italien in den Weltverkehr ein, und so wird Griechenland allmählich aus demselben ausgeschaltet, ein allmähliches Absterben des Handelsverkehrs tritt ein; so ist Griechenland jetzt auf seine eigenen Produkte angewiesen und zugleich durch den Rückgang der Bodenkultur verarmt. Hellas war daher nur einmal im stande, eine herrliche Blüte hervorzubringen; Italien dagegen wurde danach ein hervorragendes Kulturland und ist es immer geblieben. —

Es folgte nun die erste Hälfte des von Herrn Prof. Loeschcke angekündigten Vortrages. Die zweite Hälfte brachte der letzte Tag des Ferienkurses; sie schloß diesen zugleich ab. Um nun aber den Zusammenhang hier nicht zu zerreißen, erscheint es zweckmäßig, vorerst kurz über den dazwischenliegenden Vortrag zu berichten, der am letzten Tage die Reihe der Vorträge eröffnete. Dr. Radermacher, der diesen Vortrag hielt, sprach über 'Die Orestsage und die attische Tragödie'.

Nach kurzem Hinweise auf die Tatsache, daß die Orestsage in ausnehmender Weise die griechische Tragödie beherrscht hat, warf der Vortragende die Frage auf: Woher haben die Tragiker bei ihrer Behandlung der Orestessage ihr Material genommen?

Unter kurzem Hinweis auf die einschlägige Literatur, die die Frage in Fluß gebracht hat (Robert, Bild und Lied, Berlin, Weidmann 1881; Wilamowitz, Die Orestie; Zielinski, Neue Jahrb. f. klass. Philolog. 1898; Hoefer, Orestes, in Roschers Mytholog. Lexikon), bespricht der Vortragende die Quellen der Sage in der Zeit vor Äschylos.

1. Nach den in der Odyssee sich findenden Stellen (Od. I 298 f. redet Athene, III 193 ff. Nestor, IV 514 ff. und IV 92 Menelaos, XI 409 Agamemnons Schatten über die Sache) ergeben sich zwei Versionen; die älteste liegt vor in der Telemachie; Klytemnestra tritt hier noch ganz zurück. In den jüngeren Schichten der Odyssee (*Νέκυια*) tritt Klytemnestra als Hauptschuldige hervor; sie hat selbst die List er-

funden und erschlägt die Kassandra. In der noch jüngeren Version der *Νόστοι* wird auch Pylades mit in die Handlung hineingezogen und beteiligt sich an der Rache.

2. Dazu kommen attische Vasenbilder aus dem V. Jahrh. (vgl. Robert a. a. O. S. 149); in ihnen erscheint Talthybios und auch Elektra (auf dem einen ist statt ihrer Chrysothemis bezeichnet); sie steht im Einverständnis mit Orest.

Ebenso zeigt ein älteres Bild, ein auf Melos gefundenes Relief, Orest, Talthybios und Elektra am Grabe des Vaters.

3. Weiter kommt Pindar in Betracht; im elften pythischen Gedicht knüpft er den Mythos an; danach hat Arsinoe den jungen Orestes den Armen der Mutter entzogen; er wird von Amyklä aus zu Strophios gebracht; Klytemnestra ist die Mörderin des Agamemnon; Orest tötet sie und den Ägisth.

4. Weiter kommt in Betracht des Stesichoros Oresteia; danach spielt die Geschichte in Lakedämonien, nicht in Mykenä, ferner hat hiernach Orestes von Apollon Bogen und Pfeile bekommen, um sich gegen die Erinnyen zu verteidigen.

5. Nach Plutarch, De sera numinis vindicta 555a spricht Stesichoros auch von einem Traume der Klytemnestra: ihr schien ein Drache zu kommen, das Haupt mit Blut besudelt; daraus (*ἐκ τοῦ*) sei der König, der Pleisthenide, erschienen.

Der Vortragende geht nun zur Beurteilung der auf diesem Material aufgebauten beiden Hypothesen über. Robert nämlich (a. a. O.) meint, Stesichoros sei die Quelle der Tragiker, Wilamowitz dagegen denkt sich ein großes delphisches Epos als Quelle, das von der delphischen Priesterschaft verfaßt und im VI. und V. Jahrh. viel gelesen, dann aber, durch die Tragiker verdrängt, in Vergessenheit geraten sei.

Demgegenüber versucht der Vortragende eine selbständige Beurteilung und Organisierung des Materials. Er geht dabei von dem erwähnten Traume der Klytemnestra aus, den wir durch Plutarch als bei Stesichoros erzählt kennen. Auch bei Äschylos und Sophokles haben wir einen Traum der Klytemnestra; die einzelnen Züge dieser Träume weichen freilich vielfach voneinander ab.

Den Schlüssel zur Erklärung des Traumes von der Schlange, die der Klytemnestra bei Stesichoros erscheint, findet er in dem griechischen Volksglauben; die Schlange ist die Erinnys oder die racheheischende Seele des Ermordeten (vgl. Rhode, Psyche I 223 Anm. 5). Ein von Loeschcke (Arch. Jahrb. Band VIII) behandeltes Vasenbild zeigt eine interessante Parallele; dort ist die Ermordung der Eriphyle durch ihren Sohn Alkmäon dargestellt; die Brust ist durchbohrt; eine daraus hervorbrechende Schlange wendet sich züngelnd gegen den Mörder. — Der Pleisthenide im Traum bei Stesichoros ist also Agamemnon. Der echten Sage kommt somit Stesichoros am nächsten. Die spätere Zeit hat aber den Traum und seine Bedeutung nicht mehr verstanden, während das noch bei Stesichoros der Fall war, und so haben die Tragiker andere Motive hineingebracht; bei Sophokles z. B. zeigt der Traum deutliche Beziehungen zum Traume der Mandane bei Herodot. Im weiteren Verfolg dieser Untersuchung scheidet der Vortragende ionische (Odyssee) und dorische (Stesichoros) Überlieferung und stellt als Hauptpunkte der dorischen Version fest: 1. der Ort der Handlung ist Lakedämonien, 2. Klytemnestra trägt die Schuld an Agamemnons Ermordung; 3. den Orestes hat die Amme gerettet; 4. im Traume erscheint der Klytemnestra der Gatte in Gestalt einer Schlange; 5. der Traum erfüllt sich; Orestes erscheint; auf Befehl des Apollon tötet er die Mörderin; 6. die Erinnyen verfolgen ihn, und er erhält von Apollon Bogen und Pfeile, um sich vor ihnen zu schützen. — Vieles daran läßt sich mit Pindar vereinigen. Auch bei ihm ist Lakonien der Ort der Handlung; aber die Sage ist bei ihm genauer lokalisiert und

zwar in Amyklä; dort ist immer der wichtigste lakonische Apollonkult zu Hause gewesen. Es ergibt sich also, daß der Apollon, der dem Orestes Bogen und Pfeile gibt, der Amykläische gewesen ist. Der war aber kein milder Gott wie der delphische, sondern ein streitbarer und starker; von Reinigung und Versöhnung des Orestes mit den Erinnyen ist noch keine Rede; denn er schießt ja auf seine Verfolgerinnen und wehrt sich seiner Haut; das ist also noch altes Reckentum wie in der *ἀριστεία* des Diomedes. Erst eine spätere Zeit schafft eine sittlich leidende Gestalt. — In der attischen Tragödie sind also zwei Motive kombiniert, die früher auseinanderfielen.

Ob nun Elektra, Talthybios und Pylades eine Rolle bei Stesichoros gespielt haben, ist nicht ersichtlich. Bei Pindar wird Pylades beiläufig genannt, aber er heißt hier nicht *φίλος*, sondern *ξένος* des Orest. Anderseits erweisen die bildlichen Darstellungen, daß die Szene am Grabe schon der Zeit vor Äschylos angehört; da aber die Vasenbilder offenbar attischen Ursprungs sind und das melische Relief seinem Ursprunge nach nicht bestimmbar ist, so ergibt sich aus ihnen nicht mit Sicherheit, ob sie dorische oder attische Version der Sage enthalten.

Für die attische Form der Sage ist charakteristisch die Lossprechung des Orestes durch den Areopag. Das muß absichtliche Umgestaltung der Sage sein und zwar einer Zeit, der die Blutrache widerstrebte, während die älteste Form der Sage eine Anerkennung der sich forterbenden Blutrache ist. Die weitere Betrachtung dieser Änderung der alten Sage führt nun den Vortragenden auf die Beziehungen des Orest zu Athen, wie sie sich aus mehreren, bisher zu wenig beachteten Stellen ergeben: Odyss. III 305 ff.: *ἂψ ἀπ' Ἀθηνάων*; Eurip. Iph. Taur. 941 ff.; Plutarch, Quaestion. convivales 613b und 643a, Eurip. Electra, Schlußverse. Orestes ist nach dieser Überlieferung nach Athen geschickt worden, um sich vor dem Areopag zu verantworten; hier in Athen hatte er in dem Hause der Nachkommen des Theseussohnes Demophon vor dem Muttermorde gelebt; daher kehrt er *ἂψ ἀπ' Ἀθηνάων* zurück; er hat aber auch später in Athen gelebt und Nachkommenschaft hinterlassen (Toepfer, att. Genealogie S. 176 ff.). Letztere ist ausgeschlossen von dem Kult der Eumeniden und steht in um so engerer Beziehung zum Apollonkultus. Die attische Sage kannte also keine Versöhnung des Orestes mit den Erinnyen, wohl aber nahe Beziehungen zu Apollon (Orestes = Bergmann; Apollon = der auf den Berghöhen Weilende). Also ist es bei Äschylos ein neuer Zug, wenn Orest auf Geheiß des Apollon nach Athen geht und dort durch den Areopag mit den Erinnyen versöhnt wird. Ist das nun aber ein Zug aus einem delphischen Epos, oder ist Äschylos selbst der Erfinder? — Das entscheide jeder selbst. Äschylos kann als religiöser Neuerer sehr wohl der Erfinder dieses Zuges der Sage sein.

In Bezug auf den Ort der Reinigung des Orest, muß es eine Menge von Überlieferungen gegeben haben, z. B. in Trözen, Lakonika, Megalopolis. So viel ist also sicher, daß in der attischen Tragödie eine reine und unvermischte Form der Sage überhaupt nicht vorliegt.

Nun resümiert der Vortragende: Es gibt zwei Versionen der Sage; die eine, die dorische, deren Hauptvertreter Stesichoros und Pindar sind, spielt in Lakedämonien, die andere, die wir im Epos und in der Tragödie haben, hat Mykenä und Athen zum Schauplatz. Welche ist die ältere, welche die jüngere? Das ist nun noch die Frage. Ein 'non liquet' ist vorläufig die Antwort. Hoffen wir, so schloß der Vortragende, daß die ägyptischen Gräber mehr Klarheit geben.

Jetzt sei zum Schluß auch noch über die von Prof. Dr. Loeschcke gehaltenen Vorträge, deren zweiter die ganze Vortragsreihe am dritten Tage abschloß, berichtet.

Das Thema: 'Die Religion des Apollon Pythios und das delphische Heiligtum auf Grund der französischen Ausgrabungen, mit Lichtbildern' verlangte einen zur Erzeugung der zum Vortrage gehörigen Lichtbilder geeigneten Raum, der nach Belieben erhellt oder verdunkelt werden konnte. Deshalb war für diese Vorträge das Auditorium maximum der Universität gewählt worden.

Da der große Raum meist verdunkelt war und immer nur das Lichtbild, das eben gezeigt wurde, in heller Beleuchtung erschien, so war es kaum möglich, etwas anderes als nur eben die aufeinanderfolgenden Reihen der Bilder sich zu merken. Von dem reichen Inhalt des Vortrags, der diese Bilderreihen begleitete und erläuterte, läßt sich nur aus dem Gedächtnis das Hauptsächlichste berichten.

In wenigen einleitenden Sätzen schilderte der Vortragende die Lage und die geographische Beschaffenheit des Parnasses und das auf einer Terrasse des Berges in majestätischer Felseinsamkeit liegenden Tempelbezirks von Delphi. Dann wandte er sich der Frage nach der ältesten Form und Stufe des dort am Parnaß heimischen Orakels zu.

In dem delphischen Lorbeer (ἐκ δάφνης gibt Apollon das Orakel), der erdgeborenen Schlange beim delphischen Omphalos und dem der Erde als ein Geschenk derselben entströmenden kastalischen Quelle weist er das delphische Orakel als ein ursprüngliches Erdorakel, als ein Orakel der Gaia-Themis nach.

Die weitere Entwicklung des delphischen Orakels wies er dann an zwei Vasenbildern nach, von denen das eine Gaia-Themis auf dem Dreifuß sitzend, Apollon und Orest zur Seite des delphischen Omphalos zeigt, während das andere Apollon auf geflügeltem Dreifuß darstellt, wie er im Frühling, über das Meer daherkommend, einzieht; der Dreifuß ist sein Vehikel. Nun dient aber der Dreifuß nicht nur als Kochkessel, sondern auch als Kohlen- oder Feuertopf, in dem man das Feuer wahrt. So ergab sich denn, daß Pyromantie, also Feuerorakel die älteste Stufe des Apollinischen Orakels sind. Darum sitzt auch die Pythia im Dreifuß. Die Beziehung auf das Feuer ist bei Apollon alt; nach dem Hymnus auf den delphischen Apollon zündet der Gott sein Feuer selbst an.

Dann wandte sich der Vortrag den durch die französischen Ausgrabungen in neuester Zeit gegebenen Aufschlüssen zu, zeigte in Bildern den alten und den neuen Plan des delphischen Heiligtums und seiner Umgebung und erläuterte, durch immer neue Lichtbilder unterstützt, die Richtung des heiligen Weges, der sich zum Tempel emporwindet, sowie der Weihedenkmäler, deren Ruinen heute dort aufgedeckt sind. Auf der rechten Seite der Straße stand am Eingang das Weihgeschenk Lysanders, nach dem Siege von Ägospotamoi errichtet, dem athenischen Weihgeschenk für die Schlacht von Marathon gegenüber und zum Hohne für die Athener aufgestellt. Von den Schatzhäusern sodann, die von 15 Städten den heiligen Weg entlang erst auf der linken, dann auf der rechten Seite errichtet waren, schilderte der Vortragende unter eingehender Charakterisierung der zu Tage tretenden Kunstformen, wie sie der Baustil und der Skulpturenschmuck zeigten, besonders das sikyonische und erläuterte mehrere seiner Metopen und deren Darstellungen; da zeigte sich denn a) eine Gruppe, wohl von der kalydonischen Jagd, b) Europa auf dem Stier, c) der Raub einer Herde (Kastor, Polydeukes, Idas), d) Orpheus auf einem Schiffe (der Argo), ein Reiter davor. Vielleicht gab es auch eine Darstellung von Phrixos und Helle mit dem Widder unter diesen Metopen; Tiere spielen überhaupt auf ihnen eine große Rolle.

Der zweite Vortrag, der diese Darlegungen fortsetzte, schilderte weiter das Schatzhaus der Knidier, das sehr reich im ionischen Stil erbaut war mit Palmetten

und Lotosfries. Von seinem Skulpturenschmuck zeigten sich besonders interessant zwei Karyatiden, archaisch, der Fries, der eine Götterversammlung darstellt, eine Art Vorstufe des Parthenon; in der Mitte liegt der gefallene Sarpedon, Gespanne rechts und links. Ferner eine Gigantenschlacht nach ionischer Tradition; weiter Dionysos auf dem Löwenwagen; der Löwe beißt einen Giganten; Tiere greifen also in den Kampf ein; es sind heilige Tiere.

Nun folgte eine Betrachtung des Schatzhauses der Athener, die übrigens für ihre Bauten die besten Plätze haben; unten am Eingang steht das Denkmal von Marathon, höher ihr Schatzhaus, noch weiter oben ihre Halle.

Eingehend schilderte der Vortragende zunächst das in parischem Marmor erbaute Schatzhaus, seine Metopen: Taten des Herkules und Theseus; ihr strenger Stil läßt sie als Vorstufe der Ägineten erscheinen.

Die Halle der Athener ist eine der frühesten ionischen Bauten, vielleicht gegen 490 oder 480 erbaut, restauriert um 330 v. Chr.; vielleicht zu beziehen auf die Schlacht bei Salamis. — Hier waren Trophäen und Schiffsschnäbel aufgestellt. Nun wandte sich der Vortrag dem von Chiern geweihten, in parischem Marmor und schwarzem Kalkstein erbauten Hauptaltare zu, und sodann dem Tempel und seinen Skulpturen. Zwei archaische nackte kolossale Jünglingsfiguren, von argivischen Künstlern gearbeitet, ähnlich, wie in Kreta und in Tegea, stellen nicht Kleobis und Biton dar, sondern sind beide Apollonstatuen, von Argivern geweiht.

Weiter interessierten einzelne Denkmäler, besonders eine Sphinx aus naxischem Marmor, mit stupidem Ausdruck, auf hoher Säule, ein Weihgeschenk der Naxier, sowie ein eigenartiges Säulenanathem: ein Akanthosstengel auf ionischer Basis, oben drei Mädchen, wie Blumenelfen, tanzend, Schilfkronen auf dem Kopfe, darauf ein Dreifuß; so führten die Akanthier ihre Wappenpflanze aus; die saltantes Lacaenae weisen auf Sparta; so ergibt sich das Werk als ein Weihgeschenk des Brasidas, dessen Beziehungen zu Akanthos bekannt sind.

Nunmehr führte Prof. Loeschcke seine Zuhörer nach dem Kunstmuseum zurück und zeigte ihnen in Gipsabgüssen aus den delphischen Funden die Skulpturen des knidischen Schatzhauses, wobei namentlich der Giebel näher erklärt wurde, der das Interesse um so mehr fesselte, als seine Gruppierung an den Ostgiebel von Olympia erinnert; er bildet geradezu die Vorstufe zu Olympia.

Zuletzt wandte er sich dem besten Fundstück aus Delphi, der aus dem Kreise Myrons stammenden Statue des Wagenlenkers zu; der Vortragende zeigte die besonderen Eigentümlichkeiten und Schönheiten dieses Meisterwerkes, das recht deutlich beweist, wie auch namenlose Werke die Sonne des Könnens durchleuchtete.

Damit schloß der Vortrag und zugleich der vierte altphilologische Ferienkursus.

Auch aus diesen Vorträgen hat sich wie aus denen der vorhergehenden Jahre für alle Teilnehmer eine Fülle von Anregungen und Belehrungen ergeben, welche die Mühen der Dozenten reichlich lohnte und ihre Zuhörer zu neuem Danke verpflichtet. Wie der Vorsitzende gelegentlich eines gemütlichen Zusammenseins mit den Mitgliedern der Universität in aufrichtiger und herzlicher Weise diesen Dank namens aller Teilnehmer des Ferienkursus ausgesprochen hat, so sei er auch an dieser Stelle in ebensolcher Herzlichkeit zum Ausdruck gebracht.

Für eine ungezwungene, heitere Geselligkeit war übrigens auch diesmal in bester Weise gesorgt, so daß die einzelnen Teilnehmer einander persönlich näher treten und auch nach dieser Richtung hin wohl befriedigt von Bonn und allem, was es ihnen geboten hatte, Abschied nehmen konnten.

ARCHÄOLOGISCHER FERIENKURSUS IN BONN UND TRIER

Von Paul Wirtz

Der diesjährige archäologische Ferienkursus in Bonn und Trier fand vom Dienstag, den 1. Juni bis Mittwoch, den 10. Juni einschl. statt. Die Zahl der zu demselben einberufenen Teilnehmer belief sich auf 30; von den preußischen Provinzen waren alle mit Ausnahme von Ostpreußen vertreten und zwar die Rheinprovinz und Hessen-Nassau mit je sechs, Westfalen mit drei, Hannover mit zwei und die übrigen Provinzen mit je einem Teilnehmer. Von den deutschen Bundesstaaten waren das Königreich Sachsen, Württemberg, Großherzogtum Hessen, Oldenburg, Mecklenburg-Strelitz, Anhalt und Lippe durch je einen Teilnehmer vertreten.

Das äußerst reichhaltige und interessante Programm verteilte sich folgendermaßen:

In Bonn trug Prof. Dr. Loeschcke, der Direktor des ganzen Kursus, an vier Vormittagen über folgende Themata vor: 'Erklärung augewählter Abgüsse im Akademischen Kunstmuseum zur Einführung in die Formenlehre der griechischen Plastik, Kultur der griechischen Heroenzeit (Mykenae, Tiryns, Kreta, Troja) mit Lichtbildern, Pergamon (ein Thema, welches infolge der Kürze der Zeit nur ganz kursorisch zur Behandlung kommen konnte), Seelenglaube und Totenkult und Erklärung der Originale des Akademischen Kunstmuseums (Vasen, Terrakotten, Bronzen). Nachmittags schlossen sich an die Vorträge von Prof. Dr. Wiedemann 'Übersicht über die ägyptischen Denkmäler mit besonderer Berücksichtigung von Herodots Beschreibung Ägyptens', Privatdozent Dr. Strack 'Antike Numismatik', zuletzt führte Museumsdirektor Dr. Lehner durch das Bonner Provinzialmuseum.

Am Samstag, den 6. Juni fand ein Ausflug an den römischen Limes bei Engers und Sayn unter Führung von Prof. Dr. Loeschcke statt.

In Trier übernahm der neue Museumsdirektor Dr. Graeven die Leitung. Zur Behandlung kamen durch denselben: 1. die Topographie des römischen Trier und Erklärung der auf seine Geschichte bezüglichen Monumente mit anschließender Besichtigung und Besprechung des Amphitheaters, der Porta Nigra, Basilika, des Doms; 2. Gräber und Grabmonumente der römischen Zeit im Regierungsbezirk Trier, Besprechung und Besichtigung der Thermen, des Kaiserpalastes und der Grabanlagen bei S. Matthias. Außerdem trugen vor Prof. Dr. Dragendorff über 'Die römische Kunstindustrie in den Rheinlanden', Museumsassistent Dr. Krüger über 'Römische Villen und Mosaiken'. Den Schluß des ganzen Kursus bildete ein Ausflug unter Führung der zuletzt genannten drei Herren zur römischen Villa in Nennig und zum römischen Grabmonument in Igel.

Allein die äußere Aufzählung der behandelten Gebiete gibt deutliche Kunde, welche Fülle von Anregungen den im praktischen Leben stehenden Schulmännern seitens der Vertreter der Wissenschaft geboten wurde, um die beständige Fühlung

mit derselben herzustellen. All die gewonnenen Eindrücke zu verarbeiten und so weit wie möglich den Zwecken des Unterrichts dienstbar zu machen, ist ein schöner, erfreulicher Gewinn.

Sehr mit Recht hat der Leiter des Kursus selbst vor einem allzu ausgiebigen Gebrauch der Kunstgeschichte in der Schule gewarnt; denn hier gilt es nicht Wissen zu übermitteln, sondern etwas Unverlierbares sollen wir dem Schüler mitgeben, die Fähigkeit anzuschauen und durch aufmerksames Betrachten der Meisterwerke antiker Plastik den Sinn für das wahrhaft Schöne zu wecken. So wurde denn durch diese liebevolle, innige Versenkung in das einzelne Kunstwerk,' durch eine meisterhafte, begeisterte Würdigung den Teilnehmern am Kursus eine höhere Anschauung übermittelt. Das volle Verständnis wurde erschlossen durch die historische Betrachtungsweise, die den einzelnen Künstler und sein Werk als Glied einer großen Entwicklungsreihe ansieht. Wenige Worte mögen den Gang eines einführenden Vortrages von Prof. Dr. Loeschcke illustrieren: Das Bewegungsmotiv wurde zunächst verfolgt. Ausgehend von der Statue des Jünglings (Apoll) von Tenea ('den Rekruten der griechischen Kunstgeschichte') wurde die Entwicklung gezeigt an der Statue der Hera im ionischen Schleppgewande, an den Werken der argivischen Erzgießer (Ageladas), den Statuen aus der Schule des Stephanus. Bei diesem ist das linke Bein bereits Standbein, das rechte Spielbein. Die weitere Fortschrittsstufe zeigt der Apollo von Cassel, bei dem die Drehung in den Hüften, der Anfang eines Rhythmus hinzukommt. Weiter führen die Werke des Phidias. Obgleich Schüler des Ageladas, liegt seine Stärke nicht auf dem Bewegungsgebiet: seine Statuen stehen auf einem Bein, das andere ist zur Seite geschoben. Polyklet führt das Werk des Ageladas fort: sein Doryphoros schreitet vordringend, sein Diadoumenos zeigt den deutlichen Gegensatz zu dem des Phidias durch die schwunghafte Linienführung. Den weiteren Schritt macht Praxiteles mit seinen Stimmungsbildern, die niemals Handlungen darstellen. Die Entlastung des Spielbeins ist auf die Spitze getrieben beim Sauroktonos und beim Hermes, der Schwerpunkt ist außerhalb des Körpers. Die Krone, das abschließende Moment der Entwicklung wurde gefunden in den Schöpfungen des Lysipp: sein Apoxyomenos schwebt auf beiden Beinen. 'Phidias, eine Etappe auf dem Weg zu Lysipp', in diesen Worten charakterisierte sich die Bereicherung der Anschauung, welche die Hörer erfuhren.

Ähnlich wurde eine zweite Entwicklung vorgeführt von der Frontalität der Komposition zur dreidimensionalen Darstellung bei Polyklet und Skopas; auch hier löst Lysipp das Problem im ruhenden Hermes. Erwähnen möchte ich auch die Entwicklung der Gruppenbildung: parataktisch ist die Komposition der Tyrannenmörder (Harmodios und Aristogeiton) und auch der Werke des Myron (z. B. der Marsyas); hypotaktisches Gefüge hat bereits, allerdings noch lose, die Eirene mit dem Plutosknaben, der Hermes mit dem Dionysosknaben, ja sogar noch lose der Silen mit dem Dionysos — hier wirkt Lysipp noch nicht abschließend. Die Vollendung erreicht die Gruppenbildung als Einheit bei Ganymed mit dem Adler, in der Darstellung der Kameradschaft auf dem Schlachtfelde (Menelaos mit dem toten Patroklos), in den beiden Ringern, wo die Gestalten geradezu ineinander verknotet sind. Den Abschluß bildete die Würdigung der Laokoongruppe: die künstlerische Einheit ist gewahrt, der Vater ist die Hauptfigur, er leidet allein; der junge Sohn ist bereits tot, der ältere Sohn kann gerettet werden, er ist mit ganzer Seele beim leidenden Vater und toten Bruder. Der Eindruck des Jammers wird durch die vollständige Ruhelosigkeit erreicht. Aber die Statue ist nicht dreidimensional. Diese

Komposition zeigte die Gruppe des Farnesischen Stieres: auf viereckiger Basis mit vier Diagonalen sich erhebend, bildet sie eine Art künstlerischer Architektur.

Daß eine solche Betrachtungsweise — diese Methode wurde noch angewendet beim Relief, der Entwicklung des Mienenspiels, des Gestus u. a. — im höchsten Maße geeignet ist, sehen zu lehren, mag die kurze Skizze zur Genüge erweisen.

Direkt für den Unterricht in den Oberklassen verwertbar war die psychologische und künstlerische Würdigung des Reliefs von Orpheus' Abschied von Eurydike aus der Villa Albani und des Peliadenreliefs (leider ist Verf. für letzteres keine in der Schule verwendbare Darstellung bekannt, wie sie beim ersteren etwa die Seemannsche Sammlung bietet).

Ungemein belehrend war der Bericht über den Stand der Forschung der mykenischen oder besser kretischen Kultur, welche in historischem Überblick von den Ausgrabungen Schliemanns und Dörpfelds in Mykenä, Troja, Tiryns, Kreta bis zu den neuesten Funden von Furtwängler in Orchomenos an der Hand zahlreicher Lichtbilder und Nachbildungen von Originalfunden verfolgt wurde.

So wurden den Teilnehmern in wenigen Tagen alle Sinne geschärft, wurde in ihnen die ganze Entwicklung griechischer Kunst lebendig. Auch die Verwendung der Numismatik — zugrunde gelegt waren die sizilischen Münzen aus dem Anhang zu Holms Geschichte Siziliens — als Quelle der Handelsgeschichte, die Kultur des alten Ägyptens, vielfach der Quelle griechischen Lebens, eröffneten mannigfache, neue Gesichtspunkte. Aus der klassischen Zeit der Antike zur keltisch-germanischen Kultur führten die Funde des Bonner Provinzialmuseums. Reiche Belehrung boten dieselben in Verbindung mit den nach jahrelanger Arbeit eben fertiggestellten Plänen des Legionslagers von Novaesium (Neuß) und des Drususlagers. Sie enthüllten die Eigenart der vergangenen Zeiten am Rhein, den beginnenden Kampf zwischen Germanen und Römern und illustrierten trefflich die Berichte Cäsars, des Tacitus, für deren Lektüre sie nutzbringend verwendet werden können.

Ihren Abschluß fanden die Bonner Tage durch einen Ausflug an den römischen Limes bei Sayn und Engers. Seine Geschichte, die Zeit des Verfalls der römischen Herrschaft wurde plastisch vorgeführt: persönlich, möchte man sagen, durchlebten die Teilnehmer noch einmal all die jahrelange Arbeit der Ausgrabungen, die nunmehr in der Edition des Limeswerkes ihren monumentalen Abschluß finden sollen. Vor aller Augen wurden Querschnitte durch das Terrain längs des Limes gelegt und an der Formation der Erdschichten (Bimsstein mit nachgestürztem Humus) deutlich Wall und Graben, Holz- und Steinturm bis zum befestigten Triburgium vorgeführt. Die erläuternden Bemerkungen, welche selbst Kennern des Limes wertvoll waren, ließen ein deutliches Bild dieser römischen Befestigungsanlage erstehen.

Dann ging es zum nordischen Rom, zur Augusta Treverorum mit ihren monumentalen Zeugen vergangener Herrlichkeit. Ein informierender Vortrag führte zunächst die Geschicke der Kaiserstadt vor von ihren Anfängen unter Augustus bis zu ihrer größten Blüte, als Diocletian hier dauernd eine Residenz für einen Cäsar schuf, von da bis zum Eingehen als Residenz im Jahre 388, wo sie zuletzt in den Besitz der germanischen Franken gekommen ist. Die gewaltigen Anlagen des Amphitheaters, der Porta Nigra, der Basilika, des Doms, des Kaiserpalastes, der Thermen gaben eine klare Vorstellung von der gewaltigen Macht dieser nordischen Cäsaren, zumal für den, dem es nicht vergönnt ist, die ewige Roma selbst zu sehen. War es ein Stück Weltgeschichte in großen Zügen, das hier gezeigt wurde, so boten die überreichen Schätze des Provinzialmuseums — auch an dieser Stelle sei des Mannes ge-

dacht, der seines Lebens Arbeit, sein vielseitiges Können auf die Sichtung und Erklärung derselben verwendet hat, Felix Hettners, dem es leider nicht vergönnt war, die abschließende Arbeit selbst noch als Lebender vorzulegen — ein malerisches Bild vom keltisch-germanischen Leben zur Römerzeit, vor allem die römischen Grabdenkmäler von Neumagen, welche die alte Moselbevölkerung in ihrer Tracht und in ihrem Treiben mit so packender Lebendigkeit und klarer Verständlichkeit veranschaulichen. 'Diese Monumente haben bekanntlich für die Archäologie überhaupt großen Wert, weil sich an ihnen die Reste und Spuren früherer Bemalung ungewöhnlich gut erhalten haben.'

Vervollständigt wurde das Bild des ganzen Lebens und Wirkens in der Rhein- und Moselgegend durch Erläuterung der römischen Kunstindustrie in den Rheinlanden, besonders in der Formung der Tonwaren durch den vortrefflichen Kenner der Sigillatagefäße Prof. Dr. Dragendorff, den Direktor der neubegründeten germanischen Abteilung des Archäologischen Instituts. Zu den römischen Privatbauten führte ein Vortrag von Dr. Krüger über 'Villenanlagen und Mosaiken' (im Programm des Ministeriums war derselbe irrtümlicherweise ausgelassen worden); als Unterlagen dienten die vortrefflich erhaltenen Mosaikböden des Museums und beim letzten Ausflug die großartige Villenanlage in Nennig und ihr wohl einzig dastehender Mosaikboden, welcher auf Staatskosten bekanntlich restauriert und ergänzt ist. Die lebenswahre geschlossene Komposition mit den verschiedensten Darstellungen aus dem Getriebe der Arena zeugt von dem reichen Kunstsinn der einstigen Bewohner.

Zuletzt als krönender Abschluß des ganzen Kursus 'glänzte den Teilnehmern', um mit Goethe zu reden, 'das Monument von Igel wie ein Leuchtturm dem nächtlich Schiffenden entgegen'. Die Wirkung dieser wunderbaren Stelle des Altertums in nordischer, ländlicher Umgebung, eines Erinnerungszeichens glücklicher Tage, dauernden Wohlstandes rühriger Menschen hat der 80jährige Goethe mit der Kunst des Meisters geschildert. 'Hier sind die realsten und ideellsten, die gemeinsten und höchsten Vorstellungen auf eine künstlerische Weise vereinigt, und es ist kein Denkmal bekannt, worin gewagt wäre, einen so widersprechenden Reichtum mit solcher Kühnheit der betrachtenden Gegenwart und Zukunft vor die Augen zu führen.' Längst war ein Menschenalter verstrichen, seitdem der Dichter das einzigartige Denkmal während des Champagnefeldzuges 1792 auf der Durchreise gesehen, als er den gewaltigen Eindruck desselben so schilderte.

So hat der Kursus den Vertretern der Wissenschaft in Bonn und Trier reiche Befriedigung, den Schulmännern eine unendliche Fülle von Anregungen geboten. Eigentlich war es des Stoffes zu viel für die kurze Spanne Zeit: der Name Ferienkursus hat bei der straffen Anspannung der Teilnehmer eigentlich gar keine Berechtigung, höchstens weil derselbe äußerlich in die Ferien fällt. Darum waren auch die Teilnehmer in dem Gedanken einig — darin stimmten ihnen auch die Vortragenden bei —, daß es sich empfehlen würde, die Dauer des Kursus mindestens auf vierzehn Tage auszudehnen, nur dann kann der gewaltige Stoff bewältigt werden, nur dann läßt sich auch ein mündlicher Gedankenaustausch zwischen den Teilnehmern am Kursus herbeiführen. Gerade in diesem kurzen Zusammenleben von Amtsgenossen aus den verschiedensten Gauen des Deutschen Reiches, in dem regen Wechsel der Gedanken, die aller Herzen bewegen, liegt ein weiterer großer Gewinn, der fruchtbringend für unsere Schule und unseren Stand wirken muß.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

1871—1900. Als ich gegen Ostern 1890 als Gymnasialabiturient meine letzte Geschichtsstunde hatte, schloß dieser Unterricht — nicht vorschriftsmäßig, aber tatsächlich — mit dem Jahre 1737, mit der Erwerbung Toscanas durch Franz von Lothringen; wir waren also nicht einmal bis an Friedrich den Großen herangekommen. Ich erinnere mich noch lebhaft des protestierenden Gefühls, mit dem ich Primaner am Schlusse dieser letzten Stunde aufstand: mit einer so unfertigen historischen Bildung entließ uns die Schule ins Leben!

Das ist wohl heute auch unter den ungünstigsten Umständen nicht mehr möglich. Die Tendenz, die alte Zeit zu gunsten der neueren auch im Geschichtsunterricht zu beschränken, hat sich zu lebhaft geltend gemacht. Selbst das Jahr 1871, lange als Schlußjahr festgehalten, ist neuerdings amtlich durch jüngere Termine ersetzt worden. Die neue sächsische Realgymnasialordnung vom Dezember 1902 bestimmt für Oberprima 1888 als Schlußjahr; damit daß sie der Oberprima das eine Jahrhundert von 1789—1888 zuweist, zeigt sie, einen wie steigend ausführlicheren Unterricht sie verlangt, je jünger die Jahrhunderte sind, je näher das zu behandelnde Stoffgebiet dem Lebenskreis der Gegenwart liegt. Die Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen von 1901 schreiben für Untersekunda u. a. vor: 'Im Zusammenhange der vaterländischen Geschichte und im Anschluß an die Lebensbilder der betreffenden Herrscher vergleichende Berücksichtigung unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung bis zum Ende des XIX. Jahrh.'[1]); und wenn sie als Oberprimalesestoff 'die wichtigsten Begebenheiten der Neuzeit ... bis zur Gegenwart' bezeichnen, so ist schon durch den Vergleich mit der Sekundavorschrift klar, daß der Begriff Gegenwart in wörtlicher Wirklichkeit zu verstehen ist, nicht etwa gemeint ist: bis 1871, sondern 30 Jahre weiter, bis in den Beginn des XX. Jahrh. herein.

¹) Vom Verf. gesperrt.

Mit Rücksicht darauf, daß die vorhandenen Lehrbücher diese wahrhaftig arbeits- und wandlungsreichen drei Jahrzehnte seit 1871 verhältnismäßig kurz zu behandeln pflegen, hat es der Unterzeichnete unternommen, sie in einer nach dem Grundsatz einer entsprechend der jüngeren Zeit wachsenden Ausführlichkeit innerhalb seines Abrisses der deutschen Geschichte darzustellen und im Anschluß an die drei Lamprechtschen Ergänzungsbände 'Zur jüngsten deutschen Vergangenheit' ein besonderes Heftchen über die letzten drei Jahrzehnte des XIX. Jahrh. zu veröffentlichen.[1]) Die Schule hat an das Leben der Gegenwart heranzuführen: 'Das Begreifen der Gegenwart aus der Vergangenheit soll entwickelt werden', um es mit diesem Kernwort für den Geschichtsunterricht aus den preußischen Lehraufgaben zu sagen. Wie wichtig aber natürlich für ein Verständnis der Gegenwart gerade die jüngste Vergangenheit ist, bedarf keines Wortes für jeden, der Augen hat zu sehen. Was nützt es, wenn Ereignisse und Zustände bis 1871 im Zusammenhang gegeben werden, und dann dem Schüler den schwersten Zusammenhang herzustellen, den Sprung in die Gegenwart zu tun, selbst

¹) Deutsche Geschichte im Grundriß. II., Anhang: Seit der Gründung des neuen Reiches. Leipzig, Roßbergsche Verlagsbuchhandlung 1903.

überlassen wird? Heißt das nicht, ihn für die entscheidende Bildung seiner Ansicht der Gegenwart schließlich doch an allerhand außerhalb der Schule liegende unkontrollierbare Quellen und Einflüsse weisen? Unsre großstädtischen Primaner haben Gelegenheit genug und benutzen sie, sich Eindrücke vom Leben der Gegenwart außerhalb der Schule zu verschaffen: sie hören und sehen Wagnersche Opern, sie lesen die sozialdemokratischen Agitationsanschläge, sie überraschen ihre Lehrer bei Schulfesten mit Überbrettelvorstellungen, sie erfahren durch überseeische Verwandte von moderner deutscher Expansion in der Fremde, und sie dünken sich mit alledem dem Historiker der Schule eigentlich über den Kopf gewachsen. Dem kann nur dadurch wirksam begegnet werden, daß der Geschichtslehrer die Entstehung aller jungen, starken Adern des gegenwärtigen Lebens in den Unterricht mit aufnimmt und darüber möglichst mit der epischen Ruhe und objektiven Schlichtheit berichtet, die das beste Mittel gegen allerlei Verwirrungen in Zeitströmungen ist. Der Geschichtsunterricht hat die ordentliche Darstellung der jüngsten Vergangenheit mindestens mit demselben Rechte in die Hand zu nehmen, wie der naturwissenschaftliche nicht auf die Vorführung von Röntgenstrahlen verzichtet.

Rudolf Wustmann.

K. Tumlirz, Die Lehre von den Tropen und Figuren nebst einer kurz gefassten deutschen Metrik. Zum Gebrauche für den Unterricht an höheren Lehranstalten. 4. Aufl. Leipzig 1902, G. Freytag. 116 S.

Das hübsche, aus der Unterrichtspraxis hervorgegangene Buch von Tumlirz bietet nicht die landläufigen Beispiele, die aus einem Schulbuche immer ins andere übergehen, sondern großenteils neugewählte, in der Regel aus nhd. Dichterwerken entnommene; nur selten wird ein prosaischer Beleg gegeben wie S. 58. Die Gliederung der Figuren in phonetische, syntaktische und rhetorische, Figuren der Wiederholung, der Häufung und des Gegensatzes ist angemessen; doch hätten vielleicht die syntaktischen in solche der Wortverbindung und der Wortstellung zerlegt werden können und die rhetorischen (besser Satzfiguren) in solche des täglichen Lebens (Frage, Antwort, Ausruf, Aposiopese, Parenthese, Wunsch, Beteuerung u. a.), in solche, welche Belebung und Anschaulichkeit des Gedankens bezwecken (Apostrophe, Personifikation, Sermocination), in solche, welche die Darstellung des Inhalts eines Begriffs beabsichtigen (Deskription, Periphrase, Epitheton ornans) und in solche, die den Umfang eines Begriffs betreffen (Exemplum, Individualisierung, Klimax). Die Regeln sind meist gut gefaßt. Anzuerkennen ist ferner, daß sich überall, auch in der beigegebenen Metrik, das Bestreben geltend macht, die fremden Bezeichnungen möglichst zu erklären, z. B. den Namen des Adonius S. 111.

Im einzelnen möchte ich noch folgendes bemerken: Wendungen wie 'zum morgenden Tage', die unserer jetzigen Schriftsprache angehören, sind schwerlich als Enallage, d. h. Abweichung des Ausdrucks vom gewöhnlichen Sprachgebrauche aufzufassen (S. 50), einzelne skizzenhaft hingeworfene Worte wie in dem Freiligrathschen Gedichte (Dämmerung, das Lager, dann Zapfenstreich, Querpfeifen, Trommelschlag) sind ebensowenig als Ellipse anzusehen wie die im Affekt ausgestoßenen Äußerungen: 'Hilfe!' 'Diebe!' 'Feuer!' (S. 47). Antike Strophenformen haben nicht erst Klopstock und Platen in die deutsche Literatur eingeführt, wiewohl diese am meisten zu ihrer Einbürgerung beigetragen haben; vielmehr finden wir griechische Metra schon bei Kirchenliederdichtern wie Matthäus Apelles von Löwenstern, der 1594 zu Neustadt in Oberschlesien geboren wurde und 1648 als Staatsrat des Herzogs von Münsterburg-Öls in Breslau starb. Das Lied: 'Christe, du Beistand deiner Kreutzgemeine, eile, mit Hilf' und Rettung uns erscheine; Steure den Feinden; ihre Blutgedichte mache zu nichte' ist in der sapphischen, das Lied: 'Nun preiset alle Gottes Barmherzigkeit! Lob ihn mit Schalle, werteste Christenheit! Er will dich freundlich zu sich laden. Freue dich Israel, seiner Gnaden!' in der alkäischen Strophe geschrieben.

Oskar Weise.

F. A. Schmidt, Unser Körper. Handbuch der Anatomie, Physiologie und Hygiene der Leibesübungen. 2. Aufl. Leipzig 1903, R. Voigtländers Verlag. Mit 557 Abbildungen. 643 S. gr. 8°.

Wie schon die erste Auflage dieses umfangreichen Handbuchs, die innerhalb von drei Jahren vergriffen war, ist auch die vorliegende zweite von den Fachmännern in Deutschland sowohl wie jenseits seiner Grenzen, von den Medizinern nicht weniger als von den Vertretern der Leibesübungen, mit größter Anerkennung aufgenommen. Der Schule ist das Buch insofern von hohem Werte, als es eine wirkliche wissenschaftliche Grundlage für den Betrieb des Turnens und der anderen Leibesübungen bietet und das Wesen und den Nutzen der einzelnen Übungen vom ärztlichen Standpunkte aus klar und sicher nachweist, daneben auch auf die damit verbundenen Gefahren aufmerksam macht und vor den zu befürchtenden Ausartungen und Übertreibungen ernstlich warnt.

Von Schmidts Sachkenntnis auf medizinischem Gebiete urteilt der Königsberger Physiologe, Prof. Zander, daß er die Anatomie, Physiologie und Hygiene der Leibesübungen wie wohl kein anderer in Deutschland beherrscht. Dazu kommt, daß er eine lange Reihe von Jahren Mitglied des Ausschusses der deutschen Turnerschaft und ebenso des Vorstandes des Zentralausschusses für Volks- und Jugendspiele in Deutschland gewesen ist und alle Arten der Leibesübungen praktisch kennt. Mit strenger Wissenschaftlichkeit der Forschung verbindet sich eine gewandte und angenehme Form der Darstellung. Das reiche Material wird klar und übersichtlich geboten und ist mit solchem Geschick ausgewählt und verarbeitet, daß es nicht allein den Freund der Leibesübungen, sondern auch jeden Gebildeten, der sich über diese unterrichten will, in hohem Grade interessieren muß. Da Schmidt als ein Vorkämpfer für die Leibesübungen in freier Luft mit manchem alten Vorurteile aufräumt, so hat er gelegentlich früher Anstoß erregt bei solchen, die eine jede Bemängelung des früher bestehenden Turnbetriebes als ketzerisch verwarfen. Seitdem aber die von ihm vertretenen Ansichten fast überall zum Siege gekommen sind, werden die sorgfältig begründeten und durchaus maßvollen Urteile in seinem Handbuche, je länger, je mehr, von allen Seiten völlig anerkannt, und wenn er darin manche bisher beliebte Übung nicht so hoch wertet, andere vernachlässigte dagegen dringend empfiehlt, so hat sich ein Widerspruch gegen ihn öffentlich wenigstens bisher nicht herausgewagt. Ich glaube das vortreffliche Werk mit vollem Rechte den Bibliotheken aller höheren Lehranstalten zur Anschaffung empfehlen zu können. Konrad Koch.

EIN SCHLÜSSEL ZUR RÖMISCHEN DATUMSBESTIMMUNG AUS DER HUMANISTENZEIT

Im 'Hauerius', einer sehr bedeutsamen lateinisch-deutschen Grammatik[1]) des bayrischen Humanisten Georg Hauer[2]) fand ich fol. A 5[b] eine bislang vielleicht unbekannte Art, den Schülern die römische Datumsbestimmung zu erleichtern.[3]) Hauer eifert in langer Auseinandersetzung gegen die Unsitte, das römische Datum nach deutscher Art zu bilden, und fährt dann fort:

Utere ergo hac — scil. priscorum observatione — audacter neque est, quod moreris aliorum impoliciam. Sed quo modo puerum calendarum, nonarum aut iduum rationem docebo, rogas. Accipe dictiones sequentes:

Tradens | quando | reficis | sedulo | refugium | scandis |
Ruffus | tandem | scandere | refutans | sodalem | tondere |.[4])

Hae enim tametsi barbariem resonare videntur, aperto tamen et breviter rem omnem oculis subiciunt. Exemplo res clarior

[1]) Erschienen in Augsburg 1516 (Münchener Hof- und Staatsbibliothek).

[2]) Weiteres von ihm demnächst in den 'Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte' und in der 'Zeitschrift für deutsche Philologie'.

[3]) Wir dürfen diesen Begriff freilich nicht urgieren, wie das Folgende zeigt.

[4]) In etwas erinnert diese Art an die Bestimmung der kirchlichen Festtage durch den Cisio-Ianus.

erit. Tradens Ianuarium indicat, habet ille calendas undevigiti, quod littera t prima primae syllabae ostendit, est enim t abecedarii littera nonadecima, si aspirationis notam h (ut patres nostri) litterarum ordini inserueris. Praeterea habet Ianuarius nonas quattuor, quod d littera secundae syllabae prima, in abecedario vero quarta indicat. Semper enim aut quattuor aut sex nonas mensi tribuimus, quod litterae d et f initium secundae syllabae occupantes significant. Idus autem canonem nullum accipiunt, quoniam cuiuslibet mensis octo numerantur.

Perge hoc modo in reliquis, et res est explicata! Considerandum tamen calendas omnes sequenti semper mensi tribuendas et fieri supputationem retrogradam. Quod enim dixi Ianuarium calendas habere undeviginti, verum est, at hae Februario tribuuntur nec est calendarum dies una eius, cui ascribitur, mensis praeter ultimam, cum dicimus calendas Februarii, haec est enim prima dies eiusdem. Reliquas hoc modo numerabis: hodie decimo et nono calendas Februarii, cras decimo et octavo, perendie decimo et septimo et ita descendendo, donec ad ultimum diem Ianuarii perveneris, ubi non secundo[1]) calendas, sed pridie calendas recte dixeris, post sequitur calendas Februarii, et haec est illius prima dies, quae sine omni numero enunciari consuevit, verum et ablativo casu, quod ceteris vix licebit. Recte enim calendis Februariis ut et nonis et idibus dicimus numero nullo adiecto. Nonae sequuntur calendas, quarum aeque retrograda est numeratio, ut calendarum, ceterum non sequenti mensi, sed suo ascribuntur. Itaque si hodie scripsero calendas Ianuarias, cras quarto nonas scribam, deinde tertio, post pridie, ultimo autem nonas Ianuarias.

Idus, quae statim nonis succedunt, eodem modo numerabo, utpote hodie nonas Ianuarias, cras octavo idus Ianuarias, perendie septimo, dein sexto, quarto(!), tertio, pridie, ultimum autem, ut superiores, sine adiectione idus Januarias scribo. Sequuntur nunc calendae, at hae sunt (ut dixi) sequentis Februarii. Ubi autem calendae Ianuarii? In Decembri illas habet. Est enim haec consideratio sicut et amnis ipse in se reflexa et (quod dicitur) circularis ac perpetua.

Habes his brevissimis verbis, quod plerisque durius esse aliquando videbam, tum praecipue, quando calendarii libri haec non praestarent. Quae etsi puerilia sunt, meminisse debebis me non nisi pueris scripsisse et lusisse protrepticum, quod plurimi non considerantes nescio quae difficillima pueris proponenda contraxerunt tragoedias in nugis agentes.

Wir merken ohne weiteres, daß Jahrhunderte uns von dem biederen bayrischen Schulmanne trennen. Inhaltlich und nach Seite der Form hin finden wir manches, das uns stößt, so namentlich die unbedingt sehr breite Auseinandersetzung einer verhältnismäßig einfachen Sache, die freilich damals noch nicht so einfach bezw. in den Schulen so bekannt gewesen zu sein scheint.[1]) Daß Hauer, einer weit verbreiteten Unsitte trotzend, mit so großer Entschiedenheit[2]) auch in solchen Nebendingen der Klassizität das Wort redete, ist immerhin für jene Zeit bemerkenswert.

Josef Knepper.

Otto Willmann, Didaktik als Bildungslehre. Dritte verbesserte Auflage. Zwei Bände. Braunschweig bei Vieweg 1903.

Die vorliegende Auflage des rühmlich bekannten Werkes hat mannigfache Zusätze und Umgestaltungen erfahren; ein Register ist hinzugekommen und ebenso in den Vorreden Hinweise auf einschlägige Arbeiten des Verfassers.

Es ist ein erfreuliches Zeichen, daß bereits die dritte Auflage dieses Werkes notwendig geworden ist, das wie wenig

---

[1]) Damals noch und im ganzen Mittelalter sehr gebräuchlich.

[1]) In Briefdatierungen aus jenen Tagen finden sich alle möglichen Datumsbestimmungen, ja häufig genug — wie z. B. sogar bei Größen wie Wimpfeling — alle möglichen 'Systeme' in ein und demselben Datum wirr durcheinander gebraucht.

[2]) Er hat — wie schon betont — einleitend eine sehr energische Absage an die Verfechter des gegenteiligen Brauches; hier kann die ganze Stelle nicht wiedergegeben werden.

andere sich dazu eignet, eine philosophisch **vertiefte** Auffassung der Bildungsarbeit zu **fördern**. Sein Schwerpunkt liegt nicht in **Anweisungen**, mit denen sich unmittelbar **etwas** 'machen' läßt, die ohne weiteres in **Praxis** umsetzbar sind. Willmann will **nicht** sowohl didaktische Techniker bilden, **als** vielmehr Persönlichkeiten von wirklich **geistigem** Gehalt, durch die alle Technik **erst** beseelt wird. Sein Buch ist herausgeboren aus einer idealistischen Weltanschauung, sein Studium regt unmittelbar an, die Probleme der Weltanschauung wieder durchzudenken und von ihnen aus Bedeutung und Aufgaben des Bildungswesens zu erfassen. Es ist ein Buch, das dem Anfänger im Lehramt geistige Bereicherung in Fülle bieten kann, zu dem aber auch der Gereiftere mit Nutzen immer wieder einmal zurückkehren mag, um seine Erfahrung daran zu klären und neue Anregung und Kraft daraus zu schöpfen, um seine Berufstätigkeit zu durchgeistigen, sie auszugestalten zu einem durchaus persönlichen Lebenswerk.

Einen besonderen Wert möchte ich aber dem Buche gerade für unsere Zeit noch deshalb zusprechen, weil es in besonderem Maße geeignet ist, den Blick zu schärfen für das eigentlich 'geistige' Leben, das bei einseitiger 'psychologischer' Betrachtungsweise leicht ganz übersehen oder in seiner Eigenart verkannt wird. Zur Zeit überwiegt ja auf pädagogischem Gebiet die Beschäftigung mit psychologischen Fragen. Nichts liegt uns ferner als dies tadeln zu wollen, nur darf der Lehrer, der sich mit Psychologie beschäftigt, darüber nicht vergessen, daß die Psychologie als solche auf Grund ihrer erkenntnistheoretischen Beschaffenheit das 'Geistige' gar nicht zum Objekt hat und haben kann. Die wissenschaftliche Psychologie steht genau parallel der Wissenschaft von der äußeren Natur. Wie diese die Dinge und Geschehnisse der Außenwelt, so betrachtet sie die psychischen Inhalte und Vorgänge rein theoretisch, d. h. ohne irgend welche Wertunterschiede zu machen: das falsche Urteil ist ihr gerade so gleichgeltendes Objekt wie das richtige, die gute Handlung wie die böse; sie analysiert die komplexen Bewußtseininhalte, sucht ihr Kommen und Gehen kausal zu verstehen und zieht zu diesem Zwecke auch ihre physikalischen und physiologischen Teilbedingungen heran. Ganz anders aber als bei dieser kühlen, objektivierenden Betrachtungsweise der Psychologie verhalten wir uns, wenn wir die Welt der Werte, und das ist gerade die 'geistige' Welt, unmittelbar erleben. Um Werte — auch Normen und Ideale sind nichts anderes — wird gerungen nicht nur im wirtschaftlichen und politischen, sondern auch im wissenschaftlichen und künstlerischen, im religiösen und sittlichen Leben. Und die Träger dieses Lebens sind uns nicht — wie die Psychologie sie auffassen muß — Komplexe von psychischen Elementen, in denen die Vorgänge mit Naturnotwendigkeit ablaufen, sondern einheitliche geisterfüllte Persönlichkeiten, die sich entscheiden in eigenster freier Tat. Gewiß, die ganze Fülle der geistigen Vorgänge läßt sich der psychologischen Betrachtung unterwerfen, aber dann werden sie eben von dieser nur als gleichgültiges psychisches Objekt gesehen, und so führt die einseitige Beschäftigung mit Psychologie leicht zum 'Psychologismus', jener Auffassung, die allen Innenvorgängen nur theoretisch gegenüber steht, die verkennt, daß wir nicht nur erkennende Wesen sind, sondern auch fühlende, wollende und wertende. — Es ist nun gerade ein besonderer Vorzug des Willmannschen Werkes, daß es, bei aller Anerkennung des relativen Rechts der Psychologie, sich durchaus frei hält von allem Psychologismus, daß die Welt des Geistes in ihrer Eigenart erfaßt und gewürdigt wird.

August Messer.



REGISTER
DER IM JAHRGANG 1903 BESPROCHENEN SCHRIFTEN

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

DAS KLASSISCHE ALTERTUM
GESCHICHTE UND DEUTSCHE LITERATUR

UND FÜR

PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

Dr. JOHANNES ILBERG und Dr. BERNHARD GERTH

SECHSTER JAHRGANG 1903

XI. UND XII. BANDES 10. HEFT

Ausgegeben am 1. Dezember 1903



LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER
1903

NEUE JAHRBÜCHER FÜR DAS KLASSISCHE ALTERTUM GESCHICHTE UND DEUTSCHE LITERATUR UND FÜR PÄDAGOGIK

Druck und Verlag von B. G. Teubner in Leipzig, Poststr. 3.

Jährlich 10 Hefte zu je etwa 8 Druckbogen; der Preis für den Jahrgang beträgt 30 Mark. Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Die 'Neuen Jahrbücher' bestehen aus zwei selbständig geleiteten, jedoch nur ungetrennt ausgegebenen und einzeln nicht verkäuflichen Abteilungen. Die für die erste Abteilung bestimmten Beiträge, Bücher u. s. w. sind an Prof. Dr. **Joh. Ilberg**, Leipzig, Waldstraße 56, die Sendungen für die zweite Abteilung an Rektor Prof. Dr. **Bernh. Gerth**, Leipzig, Parthenstraße 1, zu richten.

INHALT DES 10. HEFTES

I. ABTEILUNG (XI. BAND)

II. ABTEILUNG (XII. BAND)

[Fortsetzung auf Seite 3 des Umschlags.]

DIE SKULPTUREN DES VATIKANISCHEN MUSEUMS. Im Auftrag und unter Mitwirkung des Kaiserl. Deutschen Archäologischen Instituts (Römische Abteilung) beschrieben von Walter Amelung. Band I. Text und Tafeln. Textband: X und 935 Seiten in Gross-Oktav; Tafelband: 121 Tafeln in Quart. M. 40,—.

Der Band umfasst 136 Nummern des Braccio nuovo, 207 der Galleria lapidaria, 735 des Museo Chiaramonti, 243 des Giardino della Pigna; insgesamt, da viele Nummern mit a, b, c vervielfacht erscheinen, eher über als unter 1500 Nummern. Jedes durch Skulptur irgendwie markierte Stück ist beschrieben und abgebildet. Die Beschreibung, deren Genauigkeit verbürgt werden kann, gibt von jedem Stück die Maasse, das Material, den Erhaltungszustand mit den modernen Ergänzungen, ferner Fundort, soweit er bekannt ist, und die Literatur. Die Erläuterung des Dargestellten geht auf die kunsthistorischen und exegetischen Kontroversen ein, von jedem Werke wird auch die Qualität der Arbeit, ob Original oder Kopie, und deren Zeitbestimmung geschätzt.

Die Herausgabe des zweiten, das Ganze vollendenden Bandes ist soweit vorbereitet, dass der Beginn des Drucks von Text und Tafeln bereits im Frühjahre 1904 in Aussicht genommen ist.

THERA. Untersuchungen, Vermessungen und Ausgrabungen in den Jahren 1895—1902. Unter Mitwirkung von W. Dörpfeld, H. Dragendorff, D. Eginitis, Th. von Heldreich, E. Jacobs, A. Philippson, A. Schiff, H. A. Schmid, E. Vassiliu, W. Wilberg, P. Wilski, P. Wolters herausgegeben von F. Freiherrn Hiller von Gaertringen.

Band I. Die Insel Thera in Altertum und Gegenwart, mit Ausschluss der Nekropolen. Unter Mitwirkung von W. Dörpfeld, D. Eginitis, Th. von Heldreich, E. Jacobs, A. Philippson, A. Schiff, H. A. Schmid, E. Vassiliu, W. Wilberg, P. Wilski, P. Wolters herausgegeben von F. Freiherrn Hiller von Gaertringen. Mit 31 Heliogravüren, 240 Abbildungen im Text und 12 Karten und Ansichten in Mappe. 1899. Preis geb. M. 180,—.

„ II. Theraeische Gräber. Unter Mitwirkung von W. Dörpfeld, F. Freiherrn Hiller von Gaertringen, A. Schiff, C. Watzinger, P. Wilski, R. Zahn herausgegeben von H. Dragendorff. Mit 5 Tafeln und 521 Abbildungen im Text. 1903. Geb. M. 50,—.

„ III. soll die eigentliche Stadtgeschichte, besonders die innere Entwicklung, in Verbindung mit Topographie und Architektur auf Grund der neueren Ausgrabungen von 1899—1902 darstellen und wird voraussichtlich in zwei bis drei Jahren erscheinen.

„ IV. Klimatologische Beobachtungen aus Thera unter Mitwirkung von F. Freiherrn Hiller von Gaertringen und E. Vassiliu bearbeitet von P. Wilski.

Teil 1. Die Durchsichtigkeit der Luft über dem Ägäischen Meere nach Beobachtungen der Fernsicht von der Insel Thera aus. Mit 3 Abbildungen im Text und 3 Beilagen. 1902. Preis M. 8,—.

Teil 2 soll eine allgemeine Schilderung der klimatischen Verhältnisse Theras von P. Wilski bringen und in etwa zwei Jahren erscheinen.

ANTIKE DENKMÄLER. Herausgegeben vom Kaiserlich Deutschen Archäologischen Institut. Imperialformat.

Band I. Heft 1—5, je 12 Tafeln mit Text in Mappe. Preis M. 200,—.
„ II. „ 1—4, „ 12 „ „ „ „ „ „ M. 160,—.

Die „Antiken Denkmäler" erscheinen in Heften zum Preise von M. 40,—, in der Regel 12 Tafeln mit Text enthaltend. Sie entnehmen ihr Material dem ganzen Umfange der klassischen Archäologie einschliesslich der Architekturforschung und dem gesamten Bestande innerhalb der Länder klassischer Kultur und der Sammlungen antiker Kunstwerke. Die Hefte erscheinen in freier Folge. —

DIE GRIECHISCHEN MEISTERSCHALEN der Blütezeit des strengen rotfigurigen Stiles. Mit Unterstützung der Königl. Sächs. Gesellschaft der Wissenschaften und aus privaten Mitteln herausgegeben von Paul Hartwig. Tafelband 75 Lichtdrucktafeln Imperial und Textband 702 Seiten mit vielen Abbildungen. Quart. Preis M. 220,—.

Berl. phil. Wochenschr.: Das grosse Werk, das vor uns liegt, enthält auf den 75 Tafeln und in den vielen Abbildungen des Textes eine Menge gar nicht oder nur schlecht bekannter Schalenbilder. Das Ziel des Werkes ist, unter den uns erhaltenen Schalen der oben bezeichneten Epoche die Individualitäten der einzelnen Maler herauszuerkennen. Liebevolle Vertiefung in den Gegenstand, Sorgfalt und Feinheit der Beobachtung und eine umfangreiche Kenntnis des weit zerstreuten und oft schwer zugänglichen Materials ermöglichen es dem Verfasser, in dieser Richtung sehr viel weiter zu kommen als man bisher gelangt war . . . . . Wir scheiden von dem Werke mit dem Dank für den Verfasser, dessen Energie und Arbeitskraft uns eine solche Fülle neuen wichtigen Materials zugänglich gemacht und unter den Vasenmalern Athens uns die interessantesten Individualitäten nahe gebracht hat.

DIE RELIEFS DER TRAJANSSÄULE. Herausgegeben und historisch erklärt von C. Cichorius. 2 Tafelbände in Grossfolio, enthaltend 113 Heliogravüretafeln und 2 Textbände in Lexikon-Oktav. Preis M. 120,—.

Literar. Centralblatt: Zu den älteren Bearbeitungen (Fröhner, Pollen, Reinach) ist jetzt ein viertes monumentales Werk hinzugetreten, das als eine verdienstvolle Leistung deutscher Wissenschaft bezeichnet werden kann . . . . . Bei der Erklärung . . . . . beweist der Verfasser, dass er in jeder Beziehung seiner Aufgabe gewachsen ist.

Universum: . . . . . Alle diese Werke werden aber weit übertroffen durch das neue Tafelwerk, welches Prof. Cichorius im Verlag von Georg Reimer in Berlin veröffentlicht. Cichorius hat ausserordentliche Anstrengungen gemacht, um sein Werk möglichst vollkommen zu gestalten; namentlich hat er den gesamten Schauplatz der dacischen Kriege wiederholt bereist und alle in Betracht kommenden Örtlichkeiten ebenso genau untersucht, wie die Schriftquellen und die Reliefs selbst. —

DER HILDESHEIMER SILBERFUND. Herausgegeben und erläutert von Erich Pernice und Franz Winter. Quart. Mit 46 Tafeln und 43 Textabbildungen. Geb. M. 50,—.

Bisher hatte der Silberschatz eine seines künstlerischen Wertes würdige Beschreibung und Abbildung noch nicht gefunden. Erst die jetzige Publikation wird durch die vornehme Ausführung ihrer Illustrationen, wie durch die eingehende wissenschaftliche Darstellung, die sie bietet, hohen Forderungen gerecht; ein solches Werk über diesen einzig dastehenden Fund ist in weiten Kreisen als ein Bedürfnis empfunden worden.

Die dem Text zu den Tafeln vorausgeschickte Einleitung berichtet eingehend über die Auffindung und die Schicksale des Schatzes, über seine Entstehung und seine Stellung in der uns bekannten kunstgeschichtlichen Entwicklung, über die Technik der Gefässe und die an ihnen angebrachten Inschriften. Die in vollendeter Technik ausgeführten Tafeln zeigen die einzelnen Stücke des Schatzes in grosser Schärfe, sodass die Ornamentierung in allen, auch den kleinsten Einzelheiten gut zu erkennen ist.

KUNSTHANDBUCH FÜR DEUTSCHLAND. Verzeichnis der Behörden, Sammlungen, Lehranstalten und Vereine für Kunst, Kunstgewerbe und Altertumskunde. Herausgegeben von der Generalverwaltung der Königl. Museen zu Berlin. Sechste Auflage. Unter der Presse.

BESCHREIBUNG DER BILDWERKE DER CHRISTLICHEN EPOCHEN IN DEN KGL. MUSEEN ZU BERLIN. 2. Auflage. DIE ELFENBEIN-BILDWERKE. 45 Lichtdrucktafeln in Gross-Quart mit 16 Seiten Text in Mappe. Preis M. 25,—.

Für die Kenntnis der mittelalterlichen Skulptur bieten die Elfenbeinwerke das wichtigste und reichste Studienmaterial. Während die Schöpfungen der Monumentalplastik aus der ältesten Zeit fast gar nicht, aus den späteren Jahrhunderten nur unvollständig erhalten sind, schliessen sich die in Bein geschnitzten Arbeiten der Kleinkunst zu einer ununterbrochenen, langen und gliederreichen Kette zusammen. Vom Ausleben der Antike bis ins 16. Jahrhundert sind alle Phasen der Entwicklung vertreten. Mit Rücksicht auf die hohe und besondere Bedeutung dieser Gattung ist die Sammlung im Berliner Museum systematisch und höchst erfolgreich angelegt und reiht sich jetzt an Umfang, Wert und historischer Vollständigkeit den älteren Sammlungen im Louvre- und South-Kensington-Museum unmittelbar an. Das Tafelwerk bringt alle Stücke der Sammlung in wohlgelungenen Lichtdrucken annähernd in Originalgrösse.

HEINRICH SCHLIEMANNS SAMMLUNG TROJANISCHER ALTERTÜMER. Beschrieben von Hubert Schmidt. Herausgegeben von der Generalverwaltung der Königl. Museen zu Berlin. Mit 9 Tafeln, 2 Beilagen und 1176 Textabbildungen. Preis M. 20,—.

Der vorliegende Katalog der von Heinrich Schliemann im Jahre 1880 dem deutschen Volke als Geschenk überwiesenen und zur Aufstellung in der Reichshauptstadt bestimmten Sammlung seiner in Hissarlik gemachten Funde umfasst auch die späteren Zuwendungen Schliemanns, insbesondere die reichen aus seinem Nachlass durch letzwillige Verfügung hierher gelangten Bestände. Diese mit Abbildungen reichlich ausgestattete Beschreibung wird dazu dienen, die hochherzige Schenkung Schliemanns auch für diejenigen zugänglicher zu machen, die nicht in der Lage sind, die Sammlung selbst aufzusuchen und eingehender zu studieren.

UNTER DER PRESSE BEFINDEN SICH:

ZWEI ANTIKE GRABANLAGEN BEI ALEXANDRIA. Untersucht und beschrieben von Hermann Thiersch. Gross-Folio mit 6 Tafeln und 10 Abbildungen. Geb. M. 30,—.

AUSGEWÄHLTE GRIECHISCHE TERRAKOTTEN im Antiquarium der Königl. Museen zu Berlin. Herausgegeben von der Generalverwaltung, bearbeitet von E. Pernice. Gross-Quart, mit zahlreichen Tafeln.

LEXICON SYROPALAESTINUM ADJUVANTE ACADEMIA LITERARUM REGIA BORUSSICA EDIDIT FRIDERICUS SCHULTHESS. Gross-Oktav.

KANTS GESAMMELTE SCHRIFTEN.

Herausgegeben von der Königl. Preuss. Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Die Ausgabe zerfällt in 4 Abteilungen: 1. Werke, 2. Briefwechsel, 3. Handschriftlicher Nachlass, 4. Vorlesungen. Sie umfasst 22 bis höchstens 25 Bände, von denen 2—3 jährlich erscheinen. Zunächst gelangen Briefwechsel und Werke zur Veröffentlichung.

Werke:	Band I.	Brosch. M. 12,—	in Halbfranz geb.	M. 14,—.
Briefe:	„ I	„ M. 10,—	„ „	„ M. 12,—.
„	„ II.	„ M. 10,—	„ „	„ M. 12,—.
„	„ III.	„ M. 9,—	„ „	„ M. 11,—.

Münch. Allg. Zeitg. (Beilage): Es ist kein Zweifel, dass die Königl. Preuss. Akademie mit diesem Denkmal, das sie einem der allergrössten ihrer Mitglieder setzt, die Zwecke der Wissenschaft in hervorragender Weise fördert . . . . . Diese neue Kant-Ausgabe bedeutet ein Geschenk der Akademie an die Menschheit. Der vorliegende, zuerst erschienene Band lässt erkennen, dass es ein würdiges Geschenk ist . . . . .

Vierteljahrschr. f. wiss. Philos.: Verheissungsvoll eröffnet dieser Band den Reigen der Kantschen Schriften . . . . . Um sich von dem hohen Wert dieser ersten Probe der neuen Kant-Ausgabe zu überzeugen, genügt schon ein flüchtiges Durchblättern des Bandes. Bei näherer Einsicht aber offenbart sich dieser Wert in dreifacher Hinsicht . . . . .
Von der äusseren Ausstattung durch die Form der Anordnung bis zum innersten Gehalt des Stoffes hindurch gehört dies Buch zu den wenigen, an denen schwerlich jemand — weder der Laie noch der Gelehrte, weder der Geniessende noch der Studierende — etwas auszusetzen haben wird. —

GESCHICHTE DER KÖNIGL. PREUSS. AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN ZU BERLIN.

Im Auftrage der Akademie bearbeitet von Adolf Harnack. 3 Bände. 150 Bogen Lexikon-Oktav mit 8 Porträts. Preis M. 60,—.

Lit. Centralblatt: . . . . . Die Ausführung konnte gewiss in keine berufeneren Hände gelegt werden, als in die Adolf Harnacks. In drei Bänden liegt das monumentale Werk nun vor, ein sprechendes Zeugnis deutschen Gelehrtenfleisses und tiefgehender historischer Betrachtungsweise, gleich hervorragend durch die Fülle und Reichhaltigkeit des gebotenen Stoffes, wie durch seine geistige Formung und Belebung.

Christl. Welt: Diese glänzend ausgestattete und mit ebensoviel Geist und Geschmack als eindringendem Studium gearbeitete Darstellung liegt nunmehr den Freunden und Kennern der Geschichte unseres geistigen Lebens vor . . . . .

Jahresber. d. Geschichtswiss.: Für die Geschichte der Wissenschaft kommt in erster Linie Harnacks monumentales Werk über die Berliner Akademie der Wissenschaften in Betracht . . . . . ein ausserordentlich reiches Material ist hier zu einer geistvollen, durch und durch ausgereiften Darbietung verwendet worden.

BIOGRAPHISCHES JAHRBUCH U. DEUTSCHER NEKROLOG.

Herausgegeben von Dr. Anton Bettelheim. Band I 1897. Band II 1898. Band III 1899. Band IV 1900. Jeder Band elegant brosch. M. 12,—. In feinem Halbfranzband geb. M. 14,—.
Band V unter der Presse.

Vossische Zeitung: Ein jeder der Bände, deren äussere Ausstattung sehr gefällig ist, bringt eine Anzahl von nekrologistischen Arbeiten, die sich den schönsten Einzelbiographien zur Seite stellen können, deren sich unsere Literatur zu rühmen vermag . . . . . Wünschen wir dem Jahrbuch, dass es mehr als bisher beachtet werde und nicht nur in unsere Bibliotheken und Redaktionen, sondern mehr noch in unsere Häuser Eingang finde, zu einem Hausbuch werde, das den geistigen Zusammenhang mit den vor uns Geschiedenen bewahre und festige.

GEIST DES LEHRAMTS. Eine Hodegetik für Lehrer höherer Schulen von Wilhelm Münch. 550 Seiten. Gross-Oktav. Brosch. M. 10,—, geb. M. 11,—.

Nationalzeitg.: Münch verfolgt den werdenden Menschen durch alle Wandlungen seiner Entwicklung. Wer auf ihn hört, wird in der Menschenkenntnis und in der schwierigen Kunst der Menschenbehandlung in kurzer Zeit grosse Fortschritte machen. —

Dresdener Journal: Die Lektüre dieses vortrefflichen Werkes wird jedem Lehrenden hohen geistigen Genuss und innerliche Bereicherung und Vertiefung gewähren . . . . .

Neue preuss. (†) Zeitg.: Alles in allem steht dieses neueste Handbuch turmhoch über der breiten Masse der landläufigen pädagogischen Literatur; es ist ein Werk ersten Ranges und zeigt überall den kundigen Meister echter Lehrkunst.

Zeitschr. f. dtsch. Unterr.: . . . . . Das ist keine graue Kathederweisheit, pedantisch und engbrüstig, nein, das sind goldene Worte, das sind reife Früchte, gepflückt an des Lebens immer neu grünendem Baum! . . . . .

Deutsche Lit.-Zeitg.: . . . . . Dem Ziel, das sich der Verfasser gesteckt hat, wird sein Werk im vollsten Masse gerecht, es zeigt eine gleichmässige Höhe der Betrachtung, eine Abgeklärtheit der Gedanken und Urteile, die das Wort: „Reif sein ist alles“ unwillkürlich ins Gedächtnis rufen . . . . .

PROSOPOGRAPHIA IMPERII ROMANI SAEC. I. II. III. edita consilio et auctoritate academiae scientiarum regiae Borussicae. Vol. I ed. E. Klebs, Vol. II ed. H. Dessau, Vol. III ed. P. v. Rhoden et H. Dessau. Brosch. M. 69,—.

Berlin. Philol. Wochenschr.: Die lang erwartete, nunmehr erschienene Prosopographia imperii romani soll nach Absicht ihres auctor intellectualis Theodor Mommsen zugleich ein stark gefühltes Bedürfnis erfüllen und für ähnliche Arbeiten vorbildlich sein . . . . . Für jeden, der sich mit der römischen Kaisergeschichte befasst, ist die Prosopographia ein unentbehrliches Hülfsmittel.
Der vierte, noch ausstehende Band soll die Konsularfasten und Listen der höheren Funktionäre umfassen . . . . . Die Einrichtung ist praktisch und bequem, die Ausstattung vortrefflich.

PROSOPOGRAPHIA ATTICA edidit Johannes Kirchner Vol. I *Α—Κ*, Vol. II *Α—Ω*. Conspectus Demotarum. Archontum Tabulae. Accedit Index titulorum hoc in opere suppletorum. M. 52,—.

Wochenschrift für klass. Phil. 1902 No. 26. . . . . . Nun ist die Riesenarbeit fertig. . . . . . mit kluger Anwendung aller typographischen Hülfsmittel tadellos deutlich, scharf und sauber gedruckt . . . . . „von dem Helm zum Kranz, spielt's wie Sonnenglanz“ . . . . . Das Ganze muss als ein Werk rühmlichsten Fleisses, umfassender Gelehrsamkeit, bewunderungswürdiger Akribie bezeichnet werden, das dem unermüdlichen Verfasser zur höchsten Ehre gereicht . . . . . Wer fortan über eine Persönlichkeit der athenischen Geschichte etwas zu lernen und zu lehren hat, wird geradezu verpflichtet sein, von diesem Urkundenbuch auszugehen.

DIE ANTIKEN MÜNZEN NORD-GRIECHENLANDS. Unter Leitung von F. Imhoof-Blumer herausgegeben von der Königl. Preuss. Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Band I. Die antiken Münzen von Dacien und Moesien. Bearbeitet von B. Pick. I. Halbband mit 20 Tafeln in Lichtdruck. Preis M. 54,—.

Das Werk soll drei Bände umfassen. Inhalt: Band I. Dacien, Ober- und Niedermoesien und die angrenzenden Küstengebiete des Schwarzen Meeres. Band II. Thrakien. Band III. Makedonien.

PARMENIDES LEHRGEDICHT. Griechisch und deutsch. Mit einem Anhang über griechische Türen und Schlösser von H. Diels. Mit zahlreichen Abbildungen. Preis M. 5,—.

Deutsche Literaturzeitg.: Keiner der jetzt lebenden Gelehrten hat um die Geschichte der griechischen Philosophie grössere Verdienste sich erworben als H. Diels. Ein neues Buch von ihm, das Parmenides Lehrgedicht behandelt, nimmt man darum mit der sicheren Erwartung in die Hand, dass es unser Wissen bereichern und vertiefen werde. Und diese Erwartung wird nicht getäuscht! —

Berl. philol. Wochenschr.: . . . . . Wir fühlen uns verpflichtet, noch einmal zu betonen, dass wir in dieser Parmenides-Ausgabe ein kritisches und exegetisches Meisterwerk und eine reichlich fliessende Quelle für unsere Kenntnis der vorklassischen Poesie wie Philosophie sehen. Eine höchst wertvolle Zugabe bildet die durch die Parmenidische Beschreibung des Himmlischen Tores veranlasste Abhandlung „über altgriechische Türen und Schlösser".

PHILONIS ALEXANDRINI OPERA quae supersunt ed. P. Wendland und L. Cohn. Erschienen sind Vol. I, II, III. Preis à M. 9,—. Vol. IV Preis M. 10,—; die Ausgabe wird in 7—8 Bänden vollständig sein.

Lit. Centralblatt: . . . . . Es genüge deshalb der Hinweis, dass auch diese Fortsetzung des grossen Werkes an Vortrefflichkeit nicht hinter dem Anfang zurücksteht . . . . .

Berl. philol. Wochenschr: „Der 2. Band zeigt die gleiche Umsicht und Sorgfalt, die gleiche Treue in Benutzung der Handschriften und dieselbe gründliche Kenntnis des Philonischen Sprachgebrauchs wie der erste, so dass die neue Ausgabe einen ungeheuren Fortschritt gegenüber den früheren Ausgaben bedeutet und für lange als abschliessende Arbeit zu betrachten sein wird.

DIE ERZÄHLUNG VON APOLLONIUS AUS TYRUS. Eine geschichtliche Untersuchung über ihre lateinische Urform und ihre späteren Bearbeitungen von E. Klebs. Preis M. 10,—.

Das vorliegende Werk stellt sich die Aufgabe, die geschichtliche Entwicklung der Historia Apollonii von ihrem Ursprung an bis zu ihren Ausläufern im sechzehnten Jahrhundert darzustellen. Auf der Grundlage philologischer und kritischer Untersuchungen hat der Verfasser in historischem Sinne dargelegt, welche Wandlungen eine antike Erzählung im Laufe von anderthalb Jahrtausenden erfahren hat. Ihn leitete zugleich das Bestreben, zu zeigen, wie überhaupt Probleme dieser Art, die oft in äusserlich mechanischer Manier behandelt werden, wissenschaftlich anzugreifen seien.

Archiv f. Lexikographie: . . . . . Auch auf den weiteren überreichen Inhalt des Buches, besonders auf die mittelalterlichen und neueren Bearbeitungen der Historie einzugehen ist hier nicht der Ort. Es ist ganz zweifellos, dass durch diese unendlich mühevolle und sorgfältige Arbeit der Apollonius-Forschung die Wege sehr geglättet sind . . . . .

Deutsche Lit. Zeitg.: . . . . . Klebs' Buch ist eine vortreffliche Leistung . . . . .

FESTSCHRIFT JOHANNES VAHLEN zum siebenzigsten Geburtstag gewidmet von seinen Schülern. Gross-Oktav. X und 700 Seiten mit 1 Tafel. Preis M. 24,—.

Lit. Centralblatt: Diese einem unserer Meister der philologischen Wissenschaft dargebrachte Geburtstagsgabe zeichnet sich nicht nur an Umfang, sondern auch an innerem Gehalt vor so manchen Gelegenheitsschriften ähnlicher Art aus . . . . . Es sind gediegene Arbeiten, die noch auf lange hinaus Anregung gewähren dürften . . . . . Sehr willkommen ist die Beifügung eines Sachregisters; so ist der hier aufgehäufte Stoff der Forschung auf das bequemste zugänglich.

FAMILIENFESTE DER GRIECHEN UND RÖMER. Von Ernst Samter. Brosch. M. 3,—.

Wochenschrift f. klass. Phil.: . . . . . Ich konnte auf den Inhalt des Büchleins nur kurz eingehen. Es bringt einen wertvollen Beitrag auf Forschungsgebieten, die man zwar nicht erst in neuester Zeit betreten hat, wo man doch aber erst seit kurzem ein besonnenes, stets an Tatsachen sich haltendes Vordringen gelernt hat . . . . . Es ist besonders erfreulich zu sehen, wie der Verfasser stets auf festem Boden bleibt und unbeirrt seinen Weg geht . . . . .
Berl. phil. Wochenschr.: . . . . . Die Darlegungen des Verfassers verdienen im hohen Grade die Beachtung aller, die sich mit Volks- und Kult-Gebräuchen beschäftigen . . . . .

GRIECHEN U. SEMITEN AUF DEM ISTHMUS VON KORINTH.

Religionsgeschichtliche Untersuchungen von Ernst Maass. Mit einer Abbildung. Brosch. M. 3,—.

Literar. Centralblatt: Seit langer Zeit ist kein Buch über griechische Religionsgeschichte geschrieben, das auf kleinem Raume eine solche Menge völlig gesicherter Resultate bringt wie dieses . . . . . Jeder Altertumsforscher muss es lesen und dem Verfasser für die prächtige Gabe dankbar sein.
Monatsschr. f. kirchl. Praxis: Kabinettstücke historisch-philologischer Forschung . . . . .

VOCABULARIUM JURISPRUDENTIAE ROMANAE iussu Instituti Lavigniani composuerunt O. Gradenwitz, B. Kübler, E. Schulze. Fasc. I M. 6,40, Fasc. II M. 8,—, Fasc. III M. 8,—, Fasc. IV M. 8,—. Fasc. V unter der Presse.

Das Wörterbuch der klassischen römischen Rechtswissenschaft umfasst die Digesten Justinians und folgende einzeln erhaltene Werke: Gai institutiones, Ulpiani regulae, Pauli sententiae und von den Fragmenta Vaticana der Mosaicarum et Romanarum legum collatio und der Consultatio veteris cuiusdam iurisconsulti diejenigen Stellen, welche Excerpte aus klassischen Juristen enthalten. Es verfolgt die Aufgabe auf Grundlage der auf der königl. Bibliothek zu Berlin deponierten Indices alle Stellen zu verzeichnen. — Jährlich eine Lieferung.
Jurist. Literaturblatt: . . . . . Hierdurch wird ein Einblick in den juristischen Sprachgebrauch ermöglicht, der für das Verständnis der Quellen von unermesslichem Werte sein wird . . . . . Die Rechtswissenschaft aller Länder ist an diesem grossen Werke und seinen Fortschritten interessiert; möge es zum Ruhme deutscher Wissenschaft vollendet werden. —
Berl. phil. Wochenschr.: Über den unendlichen Wert der Publikation und die Vortrefflichkeit der hier gebotenen wissenschaftlichen Leistung braucht nach unseren früheren Ausführungen kein Wort mehr verloren zu werden . . . . .

SOCIALPOLITIK UND VERWALTUNGSWISSENSCHAFT.

Aufsätze und Abhandlungen von Dr. J. Jastrow. Band I. Arbeitsmarkt und Arbeitsnachweis, Gewerbegerichte und Einigungsämter. Brosch. M. 10,—.

Allgem. Ztg. München: So ist ein Buch entstanden, das nicht nur eine Beschreibung von Bestehendem ist, sondern das weite Perspektiven öffnet, aus dem die Erfahrungen des Praktikers sprechen und zugleich die weiten Gesichtspunkte des theoretischen Denkers. An solchen Büchern sind wir nicht reich und es ist eine angenehme Aufgabe ein solches Buch anzuzeigen.

DAS GRUNDGESETZ DER MARXSCHEN GESELLSCHAFTSLEHRE. Darstellung und Kritik von Franz Oppenheimer. Oktav.

Vorwort. — Thesen. — I. Der Grundpfeiler der Marxschen Gesellschaftslehre. II. Der Marxsche Beweis. III. Die Marxsche Behauptung im Lichte der Tatsachen. IV. Die Ursache der kapitalistischen Exploitation. — Schlusswort.

Unter der Presse.

MUTTERSCHAFT UND GEISTIGE ARBEIT. Eine psychologische und soziologische Studie. Auf Grundlage einer internationalen Erhebung mit Berücksichtigung der geschichtlichen Entwicklung von Adele Gerhard und Helene Simon. Brosch. M. 5,—, geb. in Ganzleinen M. 6,—.

Schmollers Jahrb. f. Gesetzgeb., Verwalt. u. Volkswirtsch. Frau Gerhard ist zwar Dichterin, aber sie ist zugleich Mutter, und es ist klar, dass ihr die „Mutterschaft", dagegen der Nationalökonomin und geistigen Arbeiterin Fräulein Simon die „geistige Arbeit" vor allem am Herzen liegt. Aber trotz dieses naturgemäss verschiedenen Ausgangspunktes ist das Buch ein einheitliches Ganzes geworden. Der Konflikt zwischen Mutterschaft und geistiger Arbeit kommt zu überzeugendem Ausdruck . . . . . Die Bedeutung des Buches liegt darin, dass es zum ersten Mal den unlösbaren Konflikt ernst und tief erfasst, weil es in die Heiligkeit des Mutterberufs und zugleich in das Wesen der geistigen und seelischen Berufe verständnisvoll eindringt . . . . . Das Buch ist lesenswert und geradezu künstlerisch geschrieben.

Münch. Allg. Zeitg. Es ist ein in unserer Zeit besonders naheliegendes und wichtiges Thema, welches zwei geistreiche Frauen in einem Buche, das den obenstehenden Titel trägt, erörtern . . . . . Ein tiefer Ernst und eine sehr sympathische Anschauung der Grundfragen spricht sich aus, und an manchen Stellen hat die Darstellung fast einen poetischen Schwung . . . . . Die Art der verarbeiteten Quellen, als intime Selbstäusserungen oder Bemerkungen nahestehender dritter, gewährt reizvolle Einblicke in das Geistes- und Gemütsleben der verschiedensten Frauencharaktere: es tönen Saiten, die sonst in der Öffentlichkeit nicht berührt werden; es eröffnet sich eine Vorstellungswelt, die sonst nicht leicht zugänglich ist. Abgesehen davon hat die Kunst der Verfasserinnen mitunter kurze Charakterbilder entworfen, die an sich schon wertvoll sind.

DIE GESELLSCHAFT. Von Ernst Victor Zenker. Band I. Natürliche Entwicklungsgeschichte der Gesellschaft. Preis M. 5,—. Band II. Die soziologische Theorie. Preis M. 3,—.

Geschichtliche Einleitung. I. Die Elemente der sozialen Entwicklung: Die tierischen Gesellschaften. — Der soziale Urzustand des Menschen. — Primitive Wirtschaft. — Die Verwandschaft. — Die Herrschaft. — Die gentile Verfassung. — II. Die politische Entwicklung: Der Prozess der politischen Entwicklung. — Die Formen der politischen Entwicklung. — III. Soziologie als Wissenschaft. — IV. Was ist eine Gesellschaft? — V. Soziale Kräfte und Gesetze.

Deutsch-Franz. Revue: Das Buch ist für alle, die den sozialen Problemen Interesse entgegenbringen, sehr lesenswert. Die Diktion ist klar, einfach und anziehend.

Die Zeit: Das Buch empfiehlt sich durch Kürze, Verständlichkeit, Klarheit und Uebersichtlichkeit.

DAS STÄDTISCHE AMTSRECHT IN PREUSSEN. Von Dr. Hugo Preuss. Brosch. M. 10,—, geb. M. 11,—.

I. Das Grundprinzip des modernen Amtsrechts. II. Die städtischen Selbstverwaltungsorgane und der Staat. III. Das innere Amtsrecht der städtischen Selbstverwaltung.

Das Recht: Wir erblicken in dem Preussschen Buche eine wissenschaftliche Bearbeitung der wichtigsten Gegenstände des preussischen Städterechts von nicht gewöhnlicher Bedeutung. Das Werk ist auch für den Praktiker von nicht zu unterschätzendem Wert . . . . . Die Darstellung ist überall eine klare und zeugt davon, dass der Verfasser die schwierige Materie völlig beherrscht und selbständig durchdrungen hat.

ALTERSKLASSEN UND MÄNNERBÜNDE. Eine Darstellung der Grundformen der Gesellschaft von Heinrich Schurtz, mit einer Verbreitungskarte. Brosch. M. 8,—.

I. Die Urbestandteile der Gesellschaft. Allgemeine Übersicht. Natürliche und künstliche Gesellschaftsteilung. Die Bedeutung der Geschlechtsunterschiede. Geschlechtsliebe und geschlechtliche Abneigung. Sympathische Gruppen innerhalb der natürlichen Verbände. Die natürlichen Verbände und ihre Umbildung.

II. Die Altersklassen. Einfachste Formen. Knaben- und Mädchenweihen. Reste und Spuren bei den Kulturvölkern. Entwickeltere Systeme von Altersklassen. Die Gruppenehe. Beschränkungen der freien Liebe.

III. Das Männerhaus. Formen und Umbildungen. Übersicht und Erscheinungsformen des Männerhauses.

IV. Klubs und Geheimbünde. Die Altersklassen als geschlossene Verbände. Klubartige Organisationen. Die Geheimbünde. Übersicht der Geheimbünde. Sprachliches. Register.

Dtsch. Literaturztg.: Es geht ein grosser Zug einheitlicher Völkeranschauung durch dieses Buch, und was besonders wohltut, das ist, dass die zahlreichen Tatsachen und Anführungen diesem Zuge keinen Eintrag tun können, weil er mit einer Fähigkeit künstlerischer Stoffgestaltung verbunden ist, die in dieser Vereinigung doppelt hoch zu schätzen ist. Das Buch ist nicht blos lesbar; einzelne Abschnitte, wie der einleitende über „Die Urbestandteile der Gesellschaft" oder der über „Die Geheimbünde" sind wahrhaft fesselnd geschrieben.

NATÜRLICHE SCHÖPFUNGSGESCHICHTE. Gemeinverständliche wissenschaftliche Vorträge über die Entwicklungslehre von Ernst Haeckel. 10. Aufl., 2 Bände, brosch. M. 12,—, geb. in 2 Halbfranzbänden M. 16,—.

SYSTEMATISCHE PHYLOGENIE. Entwurf eines natürlichen Systems der Organismen auf Grund ihrer Stammesgeschichte. Von Ernst Haeckel. I. Teil. Protisten und Pflanzen. Preis M. 10,—. II. Teil. Wirbellose (Invertebrata). Preis M. 17,—. III. Teil. Wirbeltiere (Vertebrata). Preis M. 16,—.

Umschau 1898: . . . . . Trotz aller Anfeindungen, deren sich der berühmte Darwinist, ich möchte sagen, zu erfreuen hat, bilden seine Veröffentlichungen eine unerschöpfliche Quelle der Belehrung für den gebildeten Laien und der Anregung für den Fachmann.

ASTRONOMISCHER JAHRESBERICHT. Mit Unterstützung der Deutschen Astronomischen Gesellschaft herausgegeben von Walter F. Wislicenus.

Band I.	Die Literatur des Jahres	1899	enthaltend.	Preis M. 17,—.
„ II.	„ „ „ „	1900	„	„ M. 19,—.
„ III.	„ „ „ „	1901	„	„ M. 20,—.
„ IV.	„ „ „ „	1902	„	„ M. 19,—.

Astronom. Nachrichten: Der vorliegende Jahresbericht erfüllt vollkommen die Erwartungen, die man an denselben zu stellen berechtigt war. Was Vollständigkeit und sachgemässe kurze Besprechung des Inhalts der Abhandlungen betrifft, kann der Bericht nur als musterhaft bezeichnet werden.

Naturwiss. Wochenschrift: Der vorliegende Band reiht sich den vorher erschienenen würdig an und gibt über alle sich auf astronomische Gegenstände beziehende Publikationen kurze und völlig objektive Auskunft.

Himmel und Erde: . . . . . Einer besonderen Empfehlung des mustergültigen Werkes bedarf es hiernach nicht. Die Ausstattung der bisher erschienenen Bände ist, wie bei allen Werken des bekannten Verlags, tadellos.

G. LEJEUNE DIRICHLETS WERKE. Herausgegeben auf Veranlassung der Königl. Preuss. Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Band I von L. Kronecker mit Dirichlets Bildnis. Preis M. 21,—. Band II von L. Fuchs. Preis M. 18,—. Zwei stattliche Bände in Quart.

Jahrb. üb. d. Fortschr. d. Mathem.: So haben wir nun die Ausgabe der Werke desjenigen deutschen Mathematikers, der seine Arbeiten mit grösster Sorgfalt redigierte und in abgeschlossener, vollendeter Form veröffentlichte.

Lit. Centralblatt: Möge die nun vorliegende Zusammenfassung der Untersuchungen Dirichlets, welche die reinsten Vorbilder tiefen und strengen Sinnes sind, für immer ihre Wirkung tun.

DIE LITERATUR DER PSYCHIATRIE, NEUROLOGIE UND PSYCHOLOGIE von 1459—1799. Mit Unterstützung der Königl. Preuss. Akademie der Wissenschaften zu Berlin herausgegeben von H. Laehr. 3 Bände. 135 Bogen. Gross-Oktav. Brosch. M. 80,—.

Zeitschr. f. Psychologie: In den drei stattlichen Bänden liegt ein Werk vor uns, auf das stolz zu sein die deutsche Psychiatrie ein Anrecht hat. Die Ausstattung ist eine vorzügliche, über das bei uns Gewohnte hinausgehende.

Archiv f. Krim.-Anthropol.: Grade jetzt . . . . . kommt dies in der Weltliteratur einzig dastehende Werk zur rechten Stunde. Man begreift es kaum, wie ein einzelner dieses riesige Material bewältigen konnte . . . . . So sei denn allen Forschern dies phänomenale Werk angelegentlichst empfohlen und insbesondere sollte keine Universitäts- oder grössere Bibliothek ohne dasselbe angetroffen werden.

Deutsche Medic.-Zeitung: . . . . . Nunmehr hat das Riesenwerk des greisen Laehr die Presse verlassen. Ueber Laehrs Verdienste um die Geschichts- und Literatur-Kenntnis seines Spezialfaches Worte zu machen, hiesse Eulen nach Athen tragen . . . . . Aber alle diese hochbedeutenden Leistungen werden noch bei weitem in den Schatten gestellt von der allerjüngsten: einer bibliographischen Revue der psychiatrischen, neurologischen und psychologischen Weltliteratur von Erfindung der Buchdruckerkunst bis zum Ablauf des 18. Jahrhunderts.

VIRCHOW-BIBLIOGRAPHIE 1843—1901. Bearbeitet von W. Becher, J. Pagel, J. Schwalbe, C. Strauch, Th. Weyl, herausgegeben von J. Schwalbe. Mit ausführlichem Register von M. Lewitt. Preis M. 3,—.

VIRCHOW-BILDNIS im September 1901 nach dem Leben gezeichnet von L. Hartig. In drei Farben gedruckte Künstlerlithographie mit Signum Rudolf Virchows. Bildfläche 24 × 28 cm, Papiergrösse 50 × 60 cm. Auf Kupferdruck M. 3,—, auf echt Japanpapier M. 5,—.

VERHANDLUNGEN DER DEUTSCHEN PATHOLOGISCHEN GESELLSCHAFT.

I. Tagung Düsseldorf 1898. 166 Seiten mit Abbildungen. M. 4,—.
II. Tagung München 1899. 494 S. m. 7 Tafeln u. Textabb. M. 15,—.
III. Tagung Aachen 1900. 170 S. m. 3 Tafeln u. Textabb. M. 5,—.
IV. Tagung Hamburg 1901. 275 S. m. 10 Taf., 1 Beilage u. Textabb. M. 12,—.
V. Tagung Karlsbad 1902. 433 S. m. 6 Taf. u. 51 Textabb. M. 14,—.

LEHRBUCH DER SPEZIELLEN PATHOLOGISCHEN ANATOMIE für Studierende und Ärzte von Professor Dr. Eduard Kaufmann. Mit 561 Abbildungen und 2 Tafeln. Zweite Auflage. Brosch. M. 18,—, geb. in Halbfranz M. 20,—.

Centralbl. f. inn. Med.: Dem Verfasser ist seine Arbeit auf das beste gelungen. Er hat es verstanden, bei erstaunlicher Vollständigkeit das Riesenmaterial so zu sichten, dass an jeder Stelle das Wichtige scharf in den Vordergrund tritt; die Sprache ist klar und einfach . . . . . Wir erblicken in der kurzen, prägnanten, plastischen Schilderung, die dem Verfasser durchweg gut gelungen ist, einen Hauptvorzug des Werkes und halten es wegen jener Eigenschaften für einen ausgezeichneten Leitfaden beim Unterricht und für einen trefflichen Führer beim Bedürfnis schneller Orientierung. Das Buch ist reichlich mit guten Abbildungen versehen, die sorgfältig ausgewählt sind.

DIE ANSTALTSBEHANDLUNG DER TUBERKULOSE der Atmungswege. Dritte Auflage des Buches: Die Behandlung der Schwindsucht in geschlossenen Heilanstalten von Dr. P. Dettweiler, im Auftrag des Verfassers völlig neu bearbeitet und herausgegeben von Dr. G. Besold. Brosch. M. 4,—.

Deutsche Med.-Ztg.: In diesem Werkchen, dem seiner Entstehung nach zwei Seelen innewohnen, herrscht ein Geist, der nie am Althergebrachten klebt, der alles prüft und nur das Gute bestehen lässt. —

Wiener med. Presse: Das Buch stellt ein treffliches Hand- und Nachschlagebuch für alle diejenigen dar, die dem Krankheitsbilde der Tuberkulose individualisierend und auf Einzelheiten eingehend gegenüberzustehen bemüht sind.

KOMMENTAR FÜR ÄRZTE ZUM GEWERBE-UNFALL-VERSICHERUNGSGESETZ nebst dem Gesetz betr. die Abänderung der Unfallversicherungsgesetze vom 30. 7. 1900 in der Fassung der Bekanntmachung vom 5. 7. 1900. Von Dr. O. Mugdan. Brosch. M. 5,—, geb. M. 5,80.

Archiv f. Orthopädie etc.: . . . . . Auf Grund eigenen Erprobens können wir das Buch jedem für dieses Gebiet sich Interessierenden bestens empfehlen. —

Ztschr. f. Medic.-Beamte: . . . . . Der Kommentar wird sicherlich sehr bald in ärztlichen Kreisen eine grosse Verbreitung finden, die er auch im vollsten Masse verdient.

Breslauer Ztg.: Die Aufgabe ist in hervorragender Weise gelöst. Die Erläuterungen Mugdans, durchaus nicht nur für den Ärztestand bestimmt, sind für alle zur Anwendung des Gesetzes berufenen Kreise gleich wertvoll . . . . .

FRANZ BOPP, SEIN LEBEN UND SEINE WISSENSCHAFT. Von S. Lefmann. Mit dem Bildnis Franz Bopps und einem Anhang „Aus Briefen und anderen Schriften“. 3 Bände. Brosch. M. 20,—, in Ganzleinen geb. M. 24,50.

Literar. Rundschau: Auf der Höhe seiner Wissenschaft stehend und die höchsten sprachgeschichtlichen Fragen eingehend erörternd, besitzt der Verfasser die seltene Gabe, auch einen weiteren Kreis von Gebildeten zu fesseln. Sein Stil ist edel, die Darstellung lebendig, überzeugend. Besonders wohltuend ist die Wärme des Tons, wie er wohl dem dankbaren Schüler des unvergesslichen Meisters geziemt.

image
not
available

NEUE KUNDE ZU HEINRICH VON KLEIST. Von Reinhold Steig. Brosch. M. 3,—.

Neue preuss. (†) Zeitg: . . . . . An kulturgeschichtlich interessanten Zügen und feinsinnigen Beobachtungen ist das Buch ausserordentlich reich. Manche Ausführung ist direkt eine Kulturstudie zu dem reizvoll wichtigen Zeitalter der Wiedergeburt Preussens. In der Art der Schilderung, in der Freude am Detail, in der Art Menschen zu verstehen, erinnert Steig nicht selten an Fontane, und das ist ein hohes Lob . . . . .

Deutsche Literaturztg.: . . . . . Also eine Fülle neuen, feinsinnig verarbeiteten Materials schliesst das Buch ein, das nebenbei noch interessante Beiträge zur Kenntnis Arnims, Bettinas, Fouqués, Görres', Loebens liefert, hin und wieder Kleinigkeiten, die aber, in den richtigen Zusammenhang gebracht, neue Einblicke in das beziehungsreiche Schaffen der Berliner Romantik gewähren.

DAS KLEISTPROBLEM auf Grund neuer Forschungen zur Charakteristik und Biographie Heinrich von Kleist's von S. Rahmer. Brosch. M. 3,—.

Tägliche Rundschau vom 24. Juni 1903.: . . . . . Der Verfasser ist Mediziner. Aber keiner von denen, die, wenn sie die Feder in die Hand nehmen, nun kraft ihres Amtes ein Rezept schreiben oder eine Diagnose stellen zu müssen glauben, vielmehr ein Mann, der, über seinem Berufsbezirk stehend, mit warmem Herzen und hellem Blick ins Leben schaut. Das 182 Seiten starke Buch ist keine Lebensbeschreibung des Dichters, sondern eine psychologische Durchleuchtung des ganzen Kleistproblems, die von weit und sorgfältig geführten Untersuchungen her zu einem kurz und klar gefassten Vernunftschluss kommt.

Berliner Tageblatt vom 14. März 1903.: . . . . . Der Versuch, das Kleistproblem zu lösen, hat nicht nur die Literarhistoriker, sondern auch Arzte angelegentlich beschäftigt. Jetzt hat die neuropsychiatrische Forschung sich des Dichterlebens bemächtigt, und das neue Buch eines auf diesem Gebiete bereits anerkannten Berliner Arztes bildet einen grossen Fortschritt in der Keistforschung. . . . . . Rahmers Untersuchungen sind gediegen, zuverlässig, seine Betrachtungen geistvoll und fast immer zutreffend. . . . . . In der Reihe der Kleistforscher wird Siegmund Rahmer fortan einen Vorderplatz beanspruchen dürfen.

DEUTSCHLAND UND DIE GROSSE POLITIK. I. anno 1901, II. anno 1902. Von Theodor Schiemann. Brosch. à M. 6,—. Geb. à M. 7,—.

Preussische Jahrbücher Bd. 108, H. 2: Zu den hervorragendsten publizistischen Leistungen unserer Zeit, den glänzenden Ausnahmen, gehören zweifellos die Schiemannschen Uebersichtsartikel. Zusammengestellt bilden sie nunmehr eine ganz eigenartige gleichzeitige Geschichtsschreibung. Es ist kein möglichst farbloser objektiver Geschichtskalender und es ist auch keine fortlaufende Erzählung, sondern ein Mittelding, eine Spiegelung der Ereignisse, wie sie nach einander eingetreten sind, in einer sehr kenntnisreichen und urteilsfähigen Individualität von bestimmter, scharf markierter Tendenz.

AUS DES GROSSEN KURFÜRSTEN LETZTEN JAHREN. Zur Geschichte seines Hauses und Hofes, seiner Regierung und Politik. Von Hans Prutz. Preis M. 7,—.

Germania, Wiss. Beilage: . . . . . Fr. W. tritt seinem Volke als Mensch näher, je mehr ihn seine Historiker von allem Beiwerke einer ihn als Halbgott feiernden Legende entkleideten. Darum ist das schön und warm geschriebene, an Interessantem reiche Buch des Königsberger Professors, dem nichts ferner liegt, als Verkennung des Grossen Kurfürsten, aufrichtig zu begrüssen und seine Lektüre jedermann, der bedeutende Männer psychologisch zu begreifen strebt, zu empfehlen.

DIE ERMORDUNG PAULS UND DIE TRONBESTEIGUNG NIKOLAUS I. Neue Materialien, veröffentlicht und eingeleitet von Theodor Schiemann. Deutsch und russisch in einem Bande. Brosch. M. 10,—, geb. M. 11,—.

Deutsche Monatsschrift: Es handelt sich in diesem Buche um authentisches und zum weitaus grössten Teil bisher unbekanntes Material zur Geschichte der beiden russischen Tronwechsel von 1801 und 1825 . . . . . Zur Geschichte des Wesens des russischen Despotismus, wie er sich in jenen beiden Krisen offenbart, vermag man aus der dankenswerten und sorgfältigen Publikation Schiemanns ausserordentlich viel zu lernen. (Herm. Oncken.)
Neue preuss. (†) Ztg.: . . . . . Wir schliessen mit dem Ausdruck des Dankes an den Herausgeber für die schöne Publikation. Sie wird jeden, der sich für geschichtliche Einzelforschung interessiert, packen . . . . . **Neue freie Presse:** Zur Aufdeckung der historischen Wahrheit über die Ereignisse von 1801 tragen die mit grosser Sorgfalt und ebensolcher Sachkenntnis herausgegebenen neuen Materialien viel und vieles bei . . . . .

ERNST MORITZ ARNDT. Ein Lebensbild in Briefen. Nach ungedruckten und gedruckten Originalen herausgegeben von Heinrich Meissner und Robert Geerds. Brosch. M. 7,—, geb. in Halbfranz M. 8,75.

Leipziger Tageblatt: . . . . . Die ausserordentlich wertvolle Sammlung von Briefen lässt in das Werden und Erstarken dieses edlen Vaterlandsfreundes, in seine Wandlungen und Erfahrungen tiefere Einblicke tun, als dies bis jetzt selbst an der Hand der eingehendsten Lebensbeschreibung möglich gewesen wäre . . . . . Kein guter Deutscher wird die überaus fleissige Arbeit ohne inneren Gewinn, ohne grosse Befriedigung aus der Hand legen.
Jahresberichte für neuere deutsche Literaturgeschichte: Die Sammlung ist chronologisch geordnet und nach grossen Lebensabschnitten zerlegt . . . . . charakteristisch ist eigentlich jede Zeile, und eine Freude zu lesen jeder Brief. Für die politische und die Kulturgeschichte Deutschlands von 1757—1860 . . . . . für die Geschichte des deutschen Briefes ist dieser Schatz unentbehrlich, die Hauptsache aber bleibt doch das „Lebensbild", der prächtige Alte selbst, dessen Alter noch glühte wie greisender Wein.

GRAF ALEXANDER KEYSERLING. Ein Lebensbild aus seinen Briefen und Tagebüchern zusammengestellt von seiner Tochter Freifrau Helene von Taube von der Issen. 2 Bände mit 2 Porträts und 5 Abbildungen. Brosch. M. 20,—, geb. in 2 Halbfranzbänden M. 24,—.

„Ein herrliches Buch" nennt es nach dem Lesen des Manuskripts der beste Kenner der baltischen Geschichte. — Alexander Graf Keyserling, der Zeitgenosse und Herzensfreund Bismarcks, gehört einer Generation an, deren letzte Vertreter bereits hingegangen sind und deren Denken und Streben dem gegenwärtigen Geschlecht Geschichte geworden ist. Unter den erlauchten Geistern dieser grossen Zeit wird aber dem Grafen Keyserling ein Ehrenplatz gesichert bleiben.

ZEHN JAHRE DEUTSCHER KÄMPFE. Schriften zur Tagespolitik von Heinrich von Treitschke. Dritte Auflage. 2 Bände. Brosch. M. 12,—, geb. in elegantem Halbfranzband M. 15,—.

Kölnische Zeitung: . . . . . Treitschkes umfassender Geist hat fast alle wichtigen Probleme des öffentlichen Lebens seinerzeit wie ein Brennspiegel aufgefangen und in glänzender Bildersprache zurückgeworfen . . . . . Als der sprachgewaltigste Publizist unserer Zeit wird er, wie Gentz und Görres, in unserer Geistesgeschichte fortleben, wenn auch von den Problemen, die uns jetzt beschäftigen, die letzte Spur verschwunden sein wird.
Weser-Zeitung: Die „Zehn Jahre deutscher Kämpfe" bleiben ein Buch, das seinen Platz in unserer Literatur wie in unserer Geschichte behaupten und noch einer fernen Zukunft Zeugnis von einer grossen Epoche und von einem ihrer genialsten Kämpfer geben wird.

DRUCK VON F. A. GÜNTHER & SOHN, BERLIN

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig.

Künstlerischer Wandschmuck

„Von den Bilderunternehmungen der letzten Jahre, die der neuen „ästhetischen Bewegung“ entsprungen sind, begrüßen wir eins mit ganz ungetrübter Freude: den „künstlerischen Wandschmuck für Schule und Haus“. ... Wir haben hier wirklich einmal ein aus warmer Liebe zur guten Sache mit rechtem Verständnis in ehrlichem Bemühen geschaffenes Unternehmen vor uns — fördern wir es, ihm und uns zu Nutz, nach Kräften!“ (Kunstwart, [illegible])

Bisher erschienen u. a. folgende Blätter:

Die mit * versehenen Bilder sind 60×50, die mit † 75×55, die anderen 100×70 cm groß.

- *K. Bauer, Goethe . . . . Mk. 3.—
- *K. Bauer, Schiller . . . . „ 3.—
- *K. Bauer, Luther . . . . „ 3.—
- J. Bergmann, Seerosen . . . . „ 6.—
- K. Biese, Hünengrab . . . . „ 6.—
- K. Biese, Stahlwerk bei Krupp . . . „ 6.—
- W. Conz, Schwarzwaldtanne . . . . . „ 6.—
- L. Dettmann, Vulkan-Werft . . . . . „ 6.—
- L. Du Bois-Reymond, Die Akropolis „ 6.—
- †H. Eichrodt, Droben stehet die Kapelle „ 5.—
- R. Engels, Gudrun am Meere . . . . „ 6.—
- †J. Fikentscher, Malven . . . . „ 5.—
- †O. Fikentscher, Krähen im Schnee . . „ 4.—
- †O. Fikentscher, Eichhörnchen . . . . „ 5.—
- O. Fikentscher, Fuchs im Ried . . . . „ 5.—
- R. Friese, Springender Löwe . . . . „ 6.—
- W. Georgi, Pflügender Bauer . . . . „ 6.—
- F. Hein, Am Webstuhl . . . . „ 6.—
- F. Hoch, Fischerboote . . . . „ 6.—
- †F. Hoch, Morgen im Hochgebirge . . „ 4.—
- F. Boch, Kiefern . . . . „ 6.—
- F. Kallmorgen, Südamerika-Dampfer . „ 6.—
- F. Kallmorgen, Lokomotiven-Werkstätte „ 6.—
- *A. Kampf, Kaiser Wilhelm II. . . . . „ 3.—
- G. Kampmann, Mondaufgang . . . . „ 6.—
- †G. Kampmann, Bergland im Schnee . „ 5.—
- †G. Kampmann, Abendrot . . . . . . „ 5.—
- †E. Kulthan, Stille Nacht, heilige Nacht „ 5.—
- S. Ley, Fingerhut im Walde . . . . . „ 6.—
- †E. Liebermann, Wem Gott will rechte Gunst erweisen . . . . „ 5.—
- M. Roman, Römische Campagna . . . Mk. 5.— [?]
- W. Strich-Chapell, Lieb Heimatland ade! „ 6.—
- W. Trübner, Alt-Heidelberg . . . . . „ 5.—
- H. v. Volkmann, Die Sonn' erwacht . . „ 6.— [?]
- H. v. Volkmann, Wogendes Kornfeld . „ 6.—



W. Strich-Chapell, [illegible]
41×30 cm Mk. 2.50, gerahmt Mk. 4.[illegible]

Rahmen

auch als Wechselrahmen vorrätig

	*	†	
Schulrahmen (Erlenholz, ohne Profil) . .	Mk. 3.—	Mk. 3.20	Mk. 4.—
Hausrahmen (Erlenholz, mit Profil) . . .	„ 5.40	„ 6.—	„ [illegible]
dasf., mit Glas	„ 9.—	„ 10.—	„ [illegible]
Salonrahmen (Mahagonipolitur, mit Glas)	„ 10.—	„ 11.—	„ [illegible]

Kleine Wandbilder für das deutsche Haus

Bildgröße 41×30 cm, mit Papierrand 57×44 cm. — Preis eines jeden Blattes 2½ Mk.

Einfache geschmackvolle Hausrahmen aus gebeiztem Erlenholz ohne Glas 2 Mk., mit Glas 2 Mk. 50 Pfg. Vornehme Salonrahmen mit aufgelegter Mahagonipolitur und Goldlinien mit Glas 3 Mk.

Geschenk-Mappe, in künstler. Ausführung, je 10 Blätter nach Wahl (Nr. 201—216) enthaltend, 28 Mk., die Mappe allein ohne Bilder 8 Mk.; mit je 5 Blättern: 201—205, 206—210, 212—216, in vornehmer Kartonmappe 12 Mk.

- 201. Luntz, Altes Städtchen.
- 202. Biese, Christmarkt.
- 203. Hauelsen, Ruhe.
- 204. Hoff, Dachauerin.
- 205. von Volkmann, Frühling auf der Weide.
- 206. v. Volkmann, Abendwolken.
- 207. Lieber, Heiderot.
- 208. Biese, Einsamer Hof.
- 209. Katz, Hühner.
- 210. Fikentscher, Malmorgen.
- 211. Du Bois-Reymond, Ägina.
- 212. Hein, Das Tal.
- 213. Ortlieb, Herbstluft.
- 214. Petzet, Am Stadttor.
- 215. Strich-Chapell, Blühende Kastanien.
- 216. von Volkmann, Herbst in der Eifel.

Auf Wunsch ausführliche illustrierte Kataloge unentgeltlich und postfrei.

Charakterköpfe aus der antiken Literatur.

Von Prof. Dr. Schwartz in Göttingen.

Fünf Vorträge: 1. Hesiod und Pindar, 2. Thukydides und Euripides, 3. Sokrates und Plato, 4. Polybios und Poseidonios, 5. Cicero. Geh. 2 Mk., geb. 2 Mk. 60 Pfg.

„Das Büchlein will nach der Vorrede nicht für Fachgenossen bestimmt sein. Gewiß ist vor allem zu wünschen, daß der weitere Kreis, an den es sich wendet, die reiche Belehrung suche, die er hier finden kann; aber ich wüßte nicht, wer ein solches Buch zu genießen befähigter wäre als der Fachgenosse. . . . Die Götter haben dem Verfasser gegeben, ein σιπφλὸν μέλι zu produzieren, wie dem Kallimachos: das schmeckt vielen nicht, weil sie an die geschmacklose Süßigkeit des gemeinen Honigs gewohnt sind. Aber so liefern ihn die Bienen, die wirklich an den hellenischen Würzkräutern genährt sind. Und vielen, denen der klassizistische Zuckerkand zuwider ist, wird eben dadurch das echte Hellenentum wieder genießbar werden."

(Ulrich v. Wilamowitz-Moellendorff.)

Arbeit u. Rhythmus. Von Prof. Dr. Karl Bücher.

3., stark verm. Aufl. Geh. 7 Mk., geschm. geb. 8 Mk.

„Die übrige Gemeinde allgemein Gebildeter, welche nicht bloß diese oder jene Einzelheit der in der Bücherschen Arbeit enthaltenen wissenschaftlichen Errungenschaften interessiert, sondern die sich für die Gesamtheit des selbständigen und weitgreifenden Überblicks über den vielverschlungenen Zusammenhang von Arbeit und Rhythmus aufrichtig freuen darf, wird meines Erachtens dem bewährten Forscher auch dafür besonders dankbar sein, daß er ihr einen wertvollen Beitrag zu einer Lehre geliefert hat, welche die edelsten Genüsse in unserm armen Menschenleben vermittelt, nämlich zur Lehre von der denkenden Beobachtung, nicht bloß welterschütternder Ereignisse, sondern auch alltäglicher auf Schritt und Tritt uns begegnender Geschehnisse." (G. v. Mayr in der Beilage zur Allg. Ztg.)

Himmelsbild und Weltanschauung im Wandel der Zeiten. Von Prof. Troels-Lund.

Autorisierte Übersetzung v. L. Bloch.

2. Aufl. In Leinw. geschmackv. geb. 5 Mk.

„Es ist Schwung und Wärme in der Darstellung, und man ist erstaunt über die glückliche Kühnheit so vieler Wendungen, um so mehr, als das so eigenartig Gesagte doch den Eindruck des mühelos Gefundenen und ganz natürlich Ausgedrückten macht. Man sieht, daß der gelehrte Verfasser stark und warm empfindet und anschauend denkt."...

(O Weißenfels i. d. Wochenschrift für klassische Philologie.)

Die Renaissance in Florenz u. Rom. Von C. Brandi,

Professor an der Universität Göttingen.

Zweite Auflage. Geh. 5 Mk., geschmackv. geb. 6 Mk.

„Wir haben ein ganz vortreffliches Buch vor uns, das, mit weiser Ökonomie den reichen Stoff beherrschend, weiteren Kreisen der Gebildeten, die das Bedürfnis empfinden, die unvergleichliche Kunst der italienischen Renaissance im Zusammenhang mit der Zeitgeschichte, von der sie abhängig ist, zu begreifen, nur lebhaft empfohlen werden kann."

(Köln. Zeitung, 1900, Nr. 496.)

„Im engsten Raum stellt sich die gewaltigste Zeit dar, mit einer Kraft und Gedrungenheit, Schönheit und Kürze des Ausdrucks, die klassisch ist."

(Die Nation 1900 Nr. 34.)

„Brandis Buch bietet vor allem höchst lebendige Schilderungen der führenden Persönlichkeiten; die Stelle über Michelangelo gehört zum Besten darin und zeigt am stärksten volles Mitempfinden und tiefes Eindringen." (Historische Zeitschrift 1902.)

Gottfried Keller. Von Prof. Dr. Albert Köster

Sieben Vorlesungen. Mit einer Reproduktion der Radierung Gottfried Kellers von Stauffer-Bern in Heliogravüre. Geh. 2 Mk. 40 Pfg., geschmackvoll geb. 3 Mk.

„. . . . Und er wollte den Dichter nicht sowohl analysieren und kritisieren, sondern schlicht erzählen, wie Keller geworden ist und warum er so und nicht anders hat werden müssen. Das hat er auf engstem Raum meisterhaft getan. Auch äußerlich paßt das Buch zu G. Keller, durch seinen soliden Einband, seinen schönen Druck und seine Billigkeit, die in Anbetracht der beigegebenen Radierung von Stauffer (in Heliogravüre) auffällt."

(O. v. Greyerz i. d. Deutsch. Littztg. 1900)

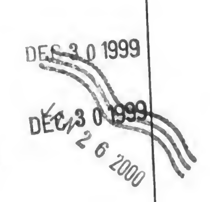
Zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart.

Acht Vorträge von Prof. Dr. A. Riehl.

Geheftet 3 Mk., in Leinw. gebunden 3 Mk. 60 Pfg.

„Es sind acht Vorträge, die der Verfasser vor einem gebildeten Hörerkreis in Hamburg gehalten hat. Selbstverständlich ist es keine Aneinanderreihung philosophischer Systeme, sondern allenthalben sind die Philosophen unter allgemeinen Gesichtspunkten geordnet. Riehl beschränkt sich deshalb auch auf die typischen Vertreter, eine kleine Anzahl erlauchter Namen. Sie alle aber behandelt er wesentlich unter dem Gesichtspunkt der Verständlichmachung der Gegenwart; das Altertum füllt den ersten Vortrag; schon der vierte beschäftigt sich mit Kant, der fünfte zeigt in ganz vortrefflicher Weise die unentbehrliche Rolle, die für alles philosophische Denken die naturwissenschaftliche Betrachtung spielt. Eine Skizze der neuesten philosophischen Richtungen und ein Ausblick in die Zukunft schließen das in jeder Hinsicht lesenswerte Buch."

(Frauenbildung 1903, Heft 1)


DEC 3 0 1999
DEC 3 0 1999
2 6 2000

